

Læring av norsk - "lekende lett" i barnehagen?

En kvalitativ studie av førskolelæreres tanker om og erfaringer med lekens betydning for læring av norsk som andrespråk i barnehagen

Marte Håkonsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2006

Sammendrag

Tittel på oppgaven: *Læring av norsk - "Lekende lett" i barnehagen? En kvalitativ studie av førskolelæreres tanker om og erfaringer med lekens betydning for læring av norsk som andrespråk i barnehagen.*

Bakgrunn, formål og problemstilling

Flere barn i Norge vokser opp i en flerkulturell kontekst, noe som fører til at barnehagen kommer i kontakt med minoritetsspråklige barn i stadig større grad. I følge Øzerk (1997a) viser det seg imidlertid at minoritetsspråklige barn begynner senere i barnehagen og har generelt kortere barnehagebakgrunn enn norske barn. Overgangen til en norskdominert skole, kan da bli utfordrende for mange minoritetsbarn. Barnehagen som institusjon kan i den forbindelse få stor betydning for utvikling av norsk som andrespråk. Lek og sosiale samspill, i tillegg til strukturert språkstimulering, kan bidra til språklæring på mange områder (Valvatne og Sandvik 2002). Støtte til barnets morsmål ses også på som viktig i læring av et andrespråk. (Engen og Kulbrandstad 2002). I barnehagen kan både voksne og barn fungere som støtte i språklæringen, og bidra til å inkludere de minoritetsspråklige barna i leken.

Formålet med denne oppgaven er å se på hvordan sosial lek i barnehagen kan få betydning for utvikling av norsk som andrespråk. Gjennom dette fokuset, er det også et mål å se på barnehagen som en arena der tidlig intervensjon, relatert til læring av norsk, kan føre til opplevelser av språklig og sosial mestring. Håpet er at denne intervensjonen skal følge barnet videre, både i skole og i miljøet. For å belyse dette temaet har jeg foretatt kvalitative, halvstrukturerte intervjuer, av fem førskolelærere som arbeider tett opp mot minoritetsspråklige barn i barnehagen. Gjennom å hente ut deres tanker og erfaringer rundt denne tematikken, har jeg forsøkt å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte.

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

- *Hvordan kan sosial lek i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*

Tre forskningsspørsmål har vært aktuelle for å gi et helhetlig bilde av problemstillingen:

- *Hvordan kan morsmålsstøtte i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*
- *Hvordan kan barnehagen legge til rette for at minoritetsspråklige barn blir inkludert i leken?*
- *Hvilke tanker har førskolelærerne om det daglige arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, og hva tenker de om fremtiden?*

Funn fra undersøkelsen

I denne undersøkelsen kommer det frem at den sosiale leken tillegges stor vekt for minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk i barnehagen. Inkludering i lek er et område førskolelærerne er opptatt av. Det å komme inn i leken, ses på som viktig for å utvikle språklige og kommunikative ferdigheter på andrespråket. Både voksne og barn i barnehagen kan være gode støttepersoner i det å inkludere minoritetsspråklige barn i leken, og barnehagen har flere tilnærminger for å stimulere til læring gjennom sosial lek. Morsmålsstøtte i barnehagen ses også på som en ressurs for læring av norsk som andrespråk, og er noe førskolelærerne ser på som viktig. Den sosiale leken, morsmålsstøtte i barnehagen, og barnehagens tilrettelegging for inkludering i lek, kan bidra til å gjøre læring av norsk som andrespråk i barnehagen til en opplevelse av språklig og sosial mestring. Funnene i denne undersøkelsen blir understøttet av aktuell teori og empiri på området, og kan være med på å styrke antagelsen om at sosial lek i barnehagen kan ha en positiv effekt på læring av norsk som andrespråk.

Forord

Denne skriveprosessen har vært både interessant og utfordrende. Å jobbe under et sterkt tidspress har ikke alltid vært like lett. Likevel har det vært spennende og lærerikt på flere områder. Å fordype seg i et tema over lang tid har resultert i økt bevissthet og ny viten, noe som har vært utviklende, både faglig og personlig. Det er imidlertid vanskelig å gi slipp på emnet, når man har involvert seg slik i det over lang tid. Man skulle jo bare sett på litt til..Mange fortjener en stor takk i denne perioden.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de fem førskolelærerne som var villige til å gi av sin erfaring, og som har bidratt til at denne oppgaven lot seg gjennomføre. Takk også til min veileder Ellen B. Ruud, for lærerik veiledning og støtte gjennom hele skriveprosessen. Jeg vil også få takke Kristin Pedersen, ved Høgskolen i Oslo, for hjelp til å orientere meg i forskningsfeltet og til å få gjennomført undersøkelsen.

Takk til gode klassekamerater for hjelp og støtte, samt utallige samtaler i kantina. Takk også til venner og kjente som har støttet meg underveis. En spesiell takk til Sissel Finnesand, Malena Skaale og Kristin Bakken for gode tips, hjelp og støtte.

Sist, men ikke minst, en stor takk til mine foreldre og søsken, som alltid har støttet meg og gitt meg troen på meg selv.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1 Bakgrunn og formål	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Presentasjon av oppgaven.....	11
1.4 Avgrensning og begrepsforklaring.....	11
2. TEORETISK REFERANSERAMME.....	12
2.1 Minoritetsspråklige barn	12
2.1.1 Forskning på minoritetsspråklige barn i barnehagen.....	13
2.1.2 Lovverk og planverk for barnehagen	14
2.2 Læring av norsk som andrespråk	15
2.2.1 Kommunikativ kompetanse.....	15
2.2.2 Andrespråkutvikling	16
2.3 Morsmålets betydning for læring av norsk	18
2.3.1 Planverk knyttet til morsmålsstøtte i barnehagen.....	19
2.3.2 Morsmålet og andrespråkets gjensidighet	20
2.3.3 Funksjonell tospråklighet	20
2.4 Læring av norsk som gjennom lek og samspill	21
2.4.1 Vygotskys syn på språk og læring.....	22
2.4.2 Lek og lekeutvikling.....	23
2.4.3 Sosial lek	23
2.4.4 Språk- og kommunikasjonslæring i den sosiale leken	26
2.4.5 Utfordringer og strategier i sosial lek.....	27
2.5 Tilrettelegging for språklæring og inkludering i lek	29
2.5.1 Voksenrollen og inkludering.....	29
2.5.2 Morsmålsassistanse i barnehagen.....	31
2.5.3 Tilrettelegging for økt andrespråklæring	31
3. METODE	33

3.1	Forskningstilnærming.....	33
3.2	Tilnærming til feltet	35
3.2.1	Utvalget og informantene i undersøkelsen.....	36
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	37
3.3.1	Intervjuguiden.....	39
3.3.2	Prøveintervjuet.....	39
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	40
3.3.4	Transkriberingsfasen.....	41
3.4	Analyse av datamaterialet	41
3.5	Validitet og reliabilitet	43
3.5.1	Validitet i kvalitativ forskning	44
3.5.2	Validitet i forskerrollen.....	46
3.6	Etiske betraktninger.....	46
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING.....	48
4.1	Den sosiale lekens betydning for læring av norsk	49
4.1.1	Hvilke språklige og kommunikative ferdigheter trenger de minoritetsspråklige barna i leken?....	49
4.1.2	Hvordan kan leken være til hjelp for språkutviklingen?.....	52
4.1.3	Er noen typer lek spesielt krevende for minoritetsbarna?	53
4.1.4	Hva kan være årsaker til at noen minoritetsspråklige barn ikke kommer inn i den sosiale leken?	54
4.1.5	Får minoritetsspråklige barn bestemte roller i leken?	56
4.1.6	Strategier for å få innpass i lek.....	56
4.2	Betydningen av morsmålsstøtte for andrespråklæring	59
4.2.1	Brukes det noe kartleggingsverktøy i barnehagen for å teste barnas språk på morsmål og norsk? 60	
4.2.2	Erfaringer med bruk av morsmål i sosial lek	62
4.2.3	Morsmålsassistentens rolle og funksjon.....	63
4.3	Tilrettelegging og inkludering i leken.....	67
4.3.1	Tilrettelegging for forståelse av temaer og roller i leken	67
4.3.2	Inkludering i leken	69
4.4	Perspektiver på barnehagehverdagen og fremtiden	72
4.4.1	Områder førskolelærerne føler de har tid til å jobbe med relatert til minoritetsspråklige barn.....	72

4.4.2	Områder førskolelærerne føler de ikke har tid til å jobbe med relatert til minoritetsspråklige barn	
	73	
4.4.3	Tanker om fremtiden	73
5.	AVSLUTNING	76
5.1.1	Sammenfatning av oppgavens hovedfunn.....	76
5.1.2	Spesialpedagogiske refleksjoner	78
	KILDELISTE.....	81
	VEDLEGG	85

1. Innledning

”Leken skal ha en framtrædende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom” (Rammeplan for barnehager 2006: 14).

Lekens betydning for førskolebarns læring og utvikling er nedfelt i forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, datert 1.mars 2006 (heretter kalt rammeplan for barnehager). I planen sies det at barnehagen har et ansvar for at alle barn skal få positive erfaringer med språket som grunnlag for kommunikasjon. Gjennom felles erfaringer og opplevelser i leken, legges et godt utgangspunkt for kommunikasjon mellom barn. Det nevnes også at barn som har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen, har et behov for å bli forstått og få mulighet til å uttrykke seg. I relasjon til dette er det viktig at barnehagen legger til rette for språklig aktivitet og felles erfaringer for denne barnegruppen. Her kan sosial lek være et viktig incitament i læring av norsk som andrespråk.

1.1 Bakgrunn og formål

Flere barn i Norge i dag har en flerkulturell bakgrunn, noe som fører til at barnehagen som institusjon kommer i kontakt med minoritetsspråklige barn i stadig større grad. I førskolealderen utvikler barnet språklige og kommunikative ferdigheter gjennom lek og samspill med barn og voksne i barnehagen. Barnehagen skal imøtekomme barnas behov for omsorg, lek og læring. For minoritetsspråklige barn kan læring av norsk gjennom lek og samspill i barnehagen sammen med barn og voksne, få stor betydning for deres utvikling av norsk (Kibsgaard og Husby 2002). I følge Øzerk (1997a) viser det seg imidlertid at minoritetsspråklige barn er underrepresentert i norske barnehager og har kortere barnehagebakgrunn enn norske barn. I forbindelse med dette er jeg i denne oppgaven opptatt av å sette søkelys på hvilken betydning den sosiale leken kan få for utvikling av norsk som andrespråk i barnehagen. Sett ut i fra min

spesialpedagogiske utdannelse er jeg opptatt av at barnehagen kan fungere som en forebyggende arena, ved at man her kan bidra til å påvirke barns utvikling positivt. Jeg tenker derfor at barnehagen, gjennom tidlig intervensjon ovenfor de minoritetsspråklige barna, kan bidra til læring av norsk gjennom lek, samspill og mer strukturert språkstimulering. Formålet med denne oppgaven er å se på hvordan sosial lek i barnehagen kan få betydning for utvikling av norsk som andrespråk. Gjennom dette fokuset, er hensikten med denne oppgaven også å se på barnehagen som en arena der tidlig intervensjon, relatert til læring av norsk, kan føre til opplevelser av språklig og sosial mestring. Det har også i denne oppgaven vært en målsetting å skildre gode og nyttige måter å bruke den sosiale leken på, som et spesialpedagogisk verktøy, noe som kan bidra til en positiv utvikling av norsk som andrespråk for minoritetsspråklige barn i barnehagen.

1.2 Problemstilling

Følgende problemstilling danner utgangspunkt for denne oppgaven:

- *Hvordan kan sosial lek i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*

Forskningsspørsmål som er aktuelle for å gi et helhetlig bilde av problemstillingen:

- *Hvordan kan morsmålsstøtte i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*
- *Hvordan kan barnehagen legge til rette for at minoritetsspråklige barn blir inkludert i leken?*
- *Hvilke tanker har førskolelærerne om det daglige arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, og hva tenker de om fremtiden?*

1.3 Presentasjon av oppgaven

Denne oppgaven består av fem deler. Del en er en redegjørelse for oppgavens bakgrunn, formål, problemstilling og aktuelle momenter tilknyttet dette. I oppgavens andre del, følger den teoretiske referanserammen med relevant teori ut i fra oppgavens problemstilling. Den tredje delen av oppgaven er en gjennomgang av oppgavens metodiske tilnærming. Del fire i denne oppgaven inneholder presentasjon av funn og drøfting. Informantenes uttalelser presenteres her, for så å drøftes opp mot aktuell teori og empiri. Oppgaven avsluttes i del fem, der sammenfatning og spesialpedagogiske refleksjoner blir redegjort for.

1.4 Avgrensning og begrepsforklaring

Minoritetsspråklighet og tospråklighet er to store fagfelt preget av forskjellige tilnærminger. I denne oppgaven vil jeg se nærmere på minoritetsspråklige barn som i større eller mindre grad har ervervet seg språkferdigheter på morsmålet sitt, men som nå står ovenfor utfordringen med å lære seg et helt nytt språk. I denne oppgaven vil det innebære norsk som andrespråk. Det er imidlertid viktig å poengtere at barnehagen møter barn med alle slags språklige utgangspunkt, og at det kan virke noe kunstig å kategorisere barna. Dette er likevel nødvendig for å ha klarhet i den skriftlige fremstillingen av disse temaene, da fagfeltet har flere forskjellige tilnærminger. I denne oppgaven har jeg valgt å hovedsakelig benytte meg av begrepet sosial lek, der barnet samhandler med minst ett annet barn, og der leken har et mål, et forløp og et "manus". Jeg har valgt denne typen av lek, da den sies å ha størst betydning for barns språklige utvikling. Jeg kunne også valgt å bruke begreper som rollelek og samlek, men vil stort sett i denne oppgaven bruke begrepet sosial lek. Der hvor rollelek og samlek nevnes i oppgaven, vil jeg se disse under samme tilnærming som sosial lek. Begrepet sosial lek brukes også ute i feltet av en del førskolelærere, og jeg har derfor valgt å benytte meg av dette begrepet.

2. Teoretisk referanseramme

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på aktuell teori og empiri omhandlende minoritetsspråklige barn og deres læring av norsk som andrespråk i barnehagen. Morsmålets betydning for utvikling av norsk som andrespråk og morsmålsassistanse i barnehagen blir også sentrale områder i denne teoridelen. Aktuell teori rundt lek, lekeutvikling, sosial lek og sosial kompetanse blir også presentert, og hvordan språk- og kommunikasjonsferdigheter kan bli utviklet i den sosiale leken. Det blir også sett nærmere på minoritetsspråklige barn og lek, samt hvordan barnehagen kan bidra med hjelp og støtte i læringen av norsk som andrespråk gjennom voksenrollen, inkludering og tilrettelegging for økt andrespråklæring. Samlet sett skal teorien i denne delen av oppgaven gi grunnlag for drøfting av funn opp mot teori og empiri i oppgavens del fire.

2.1 Minoritetsspråklige barn

Dagens Norge er på mange måter et flerkulturelt samfunn, der internasjonalisering og globalisering har gitt økt mangfold til det norske samfunnet. Fra norske myndigheter satte i gang arbeidsimmigrasjon på 1960-1970- tallet, og frem til i dag, har en jevn strøm av innvandrere og flyktninger kommet til Norge. Dette har ført til at flere barn i Norge vokser opp i en flerspråklig og flerkulturell kontekst (Hylland Eriksen og Sørheim 2003). Minoritetsspråklige barn tilhører ulike etniske minoriteter. I følge Høgmo (i Sand 1997) er en etnisk minoritet en gruppe mennesker med en annen geografisk og kulturell opprinnelse enn majoritetsbefolkningen. De skiller seg ofte ut med hensyn til språk og religion. Det er ofte et ulikt maktforhold mellom minoritetene og majoritetssamfunnet, og i interaksjon mellom minoritet og majoritet er det som regel majoritetsbefolkningens normer og regler som er gjeldende. Utdannings- og Forskningsdepartementet definerer i sin strategiplan: *Likeverdig utdanning i praksis!* (2004-2009), minoritetsspråklige elever som barn som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og som har behov for ekstra språkopplæring.

2.1.1 Forskning på minoritetsspråklige barn i barnehagen

At flere barn vokser opp i en flerkulturell kontekst fører også til at barnehagen kommer i kontakt med barn av en annen opprinnelse enn norsk. I 2000 var det rundt 9000 minoritetsspråklige barn i norske barnehager. Dette utgjør 4,7 % av alle barn i barnehagene, både offentlige og private. I Oslo var andelen høyest (16,6 %) og den var lavest i Nord-Trøndelag (1,4 %) (Kibsgaard og Husby 2002). I 2002 var det omtrentlig 33 000 minoritetsspråklige barn i førskolealder (1-5 år) og andelen har økt til at nærmere 11 000 av minoritetsbarna i dag går i barnehage (Utdannings- og Forskningsdepartementet: *Likeverdig utdanning i praksis!*, 2004-2009).

I følge Øzerk (1997a) viser det seg at minoritetsspråklige barn begynner senere i barnehagen enn norskspråklige barn. De minoritetsspråklige barna har da etablert språkferdigheter på morsmålet sitt, i mer eller mindre grad, når de skal starte på den videre læringen av norsk som andrespråk. Minoritetsspråklige barn tilbringer også kortere tid i barnehagen enn norskspråklige barn. Øzerk (ibid) sier videre at inkludering i og erfaringer fra norsk barnehage kan ha mye å si for minoritetsspråklige barns utvikling av norsk. Minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk kan ses på som en sosial prosess, der inkludering i uformelle og formelle leksamspill og læringssituasjoner i barnehagen, blir tillagt stor betydning.

Utdannings- og Forskningsdepartementets strategiplan: *Likeverdig utdanning i praksis!* (2004-2009), tar opp sentrale momenter relatert til minoritetsspråklige barns læringssituasjon i barnehage og skole. Det har vist seg at minoritetsspråklige barn gjør det dårligere på skolen enn norske barn, og planen er opptatt av å redusere disse forskjellene. Målet er økt læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Det er også et mål at flere minoritetsspråklige barn skal kunne norsk når de begynner på skolen og det legges derfor vekt på å bedre språkforståelsen deres i førskolealder. Noe som ses på som sentralt er å øke deltakelsen til minoritetsspråklige barn i barnehagen, og tilrettelegge for gode tiltak her. Dette blir viktig da barnehagen ses på som en viktig integrerings- og språkopplæringsarena. Strategiplanen viser til forskning på minoritetsspråklige barn

og deres opplæringstilbud. Undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever som både har gått i norsk barnehage og hatt morsmålsundervisning på småskole- og mellomtrinnet, greier seg bedre på skolen enn de som ikke har gått i barnehage. I følge planen kan dette tyde på at barnehagebakgrunn kan være en sentral faktor i minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk.

Barnehagen har på mange måter en viktig rolle i forhold til minoritetsspråklige barn. I førskolealderen utvikles språklige og kommunikative ferdigheter gjennom kontakt og samspill med barn og voksne. Barnehagen er en arena som skal imøtekomme barns krav og behov for omsorg, trygghet, lek og læring. Sosialt samspill gjennom lek er en av de mest innflytelsesrike faktorene for at barn skal utvikle sosial og kommunikativ kompetanse. Uformell samhandling i barnehagen, understøttet av mer strukturerte opplegg, har en viktig rolle i utviklingen av førskolebarns språkkompetanse, og barnehagens rolle som språkarena blir gitt stor verdi (Kibsgaard og Husby 2002).

2.1.2 Lovverk og planverk for barnehagen

I Lov om barnehager 17.06.2005 nr. 64, konkretiseres det at barnehagen skal legge til rette for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser i et trygt miljø. Barnehagen skal også ta hensyn til barnas alder, kjønn, funksjonsnivå, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Disse prinsippene kan vi se i lys av det spesialpedagogiske prinsippet, tilpasset opplæring, der det er et mål å tilrettelegge opplæringen ut i fra barnets evner og behov (Tangen 2001). Videre skal barnehagen bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Det er departementet som fastsetter en rammeplan for barnehagen som skal være retningsgivende i forhold til barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen for barnehager (2006) er et verktøy barnehagene kan benytte seg av som retningsssnor i sitt arbeid med barn i barnehagen. Rammeplanen er opptatt av begrepene lek og læring. I planen legges det vekt på at leken gir grunnlag for sosialt samspill mellom barn og at det i samhandlingen læres sosial kompetanse. Rammeplanen (2006: 17) er også opptatt av

språklig kompetanse og sier at: *"Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel (...)."*

Barn som har et annet morsmål enn norsk er omtalt i rammeplanen (2006: 17).

"En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet til å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse."

For minoritetsspråklige barn er det viktig at barnehagen satser på disse områdene, da disse barna gjennom lek og samspill med andre barn og voksne i barnehagen, kan ha gode muligheter til å utvikle kompetanse i norsk.

2.2 Læring av norsk som andrespråk

For å lære et nytt språk, må man ikke bare lære seg de tekniske sidene ved språket, som for eksempel grammatikk og setningsoppbygning. De sosiale reglene for språket i bruk er også en viktig del av det å forstå språklige utsagn, og dette kan relateres til begrepet kommunikativ kompetanse (Kibsgaard og Husby 2002). Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å redegjøre for begrepene kommunikasjon og kommunikativ kompetanse for å få en bredere forståelse av det å lære norsk som andrespråk.

2.2.1 Kommunikativ kompetanse

Kommunikativ kompetanse innebærer læring av regler for hensiktsmessig bruk av språket i sosial interaksjon (Valvatne og Sandvik 2002). Dette innebærer blant annet evne til å tolke og forstå hva som formidles i kommunikasjonen, evne til å begrepsgjøre og formidle det en ønsker, og det å kunne gi uttrykk for det en mener ved hjelp av mimikk, stemme og kroppsspråk (Kibsgaard og Husby 2002).

Rommetveit (1972) er også opptatt av begrepet kommunikasjon og av det sosiale samspillet som skapes gjennom språk og kommunikasjon. Han har laget en modell

som han tolker kommunikasjons handlinger inn under. Han sier at vi i dialogen har en sender som innkoder et budskap i et medium og som har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Mottakeren avkoder så budskapet. Hver part må være aktiv og sensitiv i forhold til den andres behov for å sikre at budskapet blir effektivt overført og forstått. Her forutsettes evne til å desentrere, det å kunne sette seg inn i den andres perspektiv. Sender og mottaker er avhengige av hverandre for å oppnå en felles forståelse. Språket er både et system av symboler og et sosialt system som fører individet inn i samfunnet. Gjennom gjensidighet i språkhandlingene danner menneskene en ”felles ytre verden”.

For minoritetsspråklige barn kan det å tilegne seg kommunikative ferdigheter gjennom en gjensidig dialog, by på utfordringer, da de i startfasen av andrespråklæringen har et annet språklig utgangspunkt enn mange av de andre barna i barnehagen. For minoritetsspråklige barn i Norge handler det om å lære språklige og kommunikative ferdigheter på norsk. De har som regel ervervet seg språklige ferdigheter på sitt eget språk, i større eller mindre grad, men står nå ovenfor utfordringen med å lære språklige og kommunikative ferdigheter på et helt nytt språk (Engen og Kulbrandstad 2002).

2.2.2 Andrespråksutvikling

Barnets førstespråk kan defineres som barnets muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Begrepet morsmål faller inn under denne betegnelsen. Som regel vil dette være det språket barnet har lært først, bruker mest og har nærmest tilknytning til i forhold til følelser og identitet. Begrepet andrespråk brukes ofte om et språk som ikke er barnets førstespråk, men som barnet lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn og daglig bruk (Engen og Kulbrandstad 2002).

I følge Baker (2001) kan barn bli eksponert for to språk samtidig gjennom oppveksten (”simultaneous childhood bilingualism”) eller de kan lære ett språk først og deretter lære seg et andrespråk (”sequential childhood bilingualism”). 3-årsalderen regnes som en grense her, men det er ofte flytende overganger og vanskelig å sette en

eksakt grense. Disse begrepene kan i norsk faglitteratur i følge Engen og Kulbrandstad (2002) refereres til som simultan, samtidig tospråklighet eller en suksessiv, stegvis tospråklighet. En suksessiv, stegvis utvikling av tospråklighet, hører inn under feltet andrespråklæring, og den suksessive tospråklige læringen er utgangspunktet for mange minoritetsspråklige barn i norske barnehager. Barnet har da en språklig base i morsmålet, som kan være til hjelp og støtte i den videre læringen av norsk.

Andrespråklæringen har mange likhetstrekk med læring av barnets førstespråk. Forskjellen er imidlertid at barnet allerede kan et språk fra før, mer eller mindre, når de skal lære seg andrespråket. Ord, begreper, grammatikalske strukturer og kommunikative ferdigheter er ofte etablert på morsmålet. Dette er et godt utgangspunkt på veien mot å lære et nytt språk. Barn som har et godt ordforråd, et utviklet begrepsapparat og en funksjonell sosial og kommunikativ kompetanse på morsmålet sitt, har på mange måter fordeler, da de har flere referanser å knytte nye ord og objekter til (Engen og Kulbrandstad 2002).

På vei mot å lære seg andrespråket, er det i følge Valvatne og Sandvik (2002) ikke uvanlig at barnet prøver seg frem på morsmålet sitt i den første perioden. Dette er ikke alltid like enkelt for barnet, da det kan være vanskelig for omgivelsene som ikke prater barnets morsmål å forstå. Det er derfor vanlig at barnet etter en viss utprøving av morsmålet, har en ikke-verbal periode. Denne perioden kan være kortvarig eller langvarig, og mange benytter også sjansen i denne perioden til å observere de andre barna i språklig og sosial interaksjon. Selv om barnet ikke prater, er det ikke uvanlig at det gjør forsøk på å kommunisere med omgivelsene sine. Etter en tid begynner barnets verbalspråk på andrespråket å utvikle seg, og dette språket kan bære preg av å være i "telegramstil", det vil si korte ytringer, uten innholdsord og ofte uten bøyningsendelser.

I den videre utviklingen av andrespråket benytter barnet seg som regel av en blanding av morsmålet og andrespråket. Vi kan da snakke om at barnet bruker et slags "mellomspråk". Her blir regler for begge språkene benyttet, samtidig som

mellomspråket også kan inneholde elementer og regler som ikke kan forklares ut i fra de to språkssystemene. I mellomspråket prøver barnet ut ulike språklige og lingvistiske kombinasjoner, på veien mot full mestring av andrespråket. Mellomspråket er en positiv prosess på veien mot andrespråket, selv om en del språklige og lingvistiske feil foreligger. Slike språklige "feil" bør heller ses på som en naturlig progresjon i mellomspråkssystemet, som er en normal utviklingsprosess på veien mot læring av andrespråket (Kibsgaard og Husby 2002).

2.3 Morsmålets betydning for læring av norsk

Morsmålets betydning for andrespråklæring er et tema som har vært gjenstand for stor interesse og debatt, i media og i ulike utdannelsesinstitusjoner. I dette avsnittet skal jeg forsøke å se nærmere på dette temaet og belyse det fra ulike sider. På veien mot å lære norsk som andrespråk er aldersadekvat morsmålskompetanse en grunnleggende og viktig ressurs. Det minoritetsspråklige barnet kan også ha behov for hjelp og støtte til videreutvikling av morsmålet, i form av morsmålsassistanse i barnehagen. I denne delen av oppgaven vil begrepet morsmålsassistanse bli sett på i lys av forskjellig planverk. Betydningen av morsmålsassistanse i barnehagen blir nærmere omhandlet i avsnitt 2.5.2: *Morsmålsassistanse i barnehagen*.

Det minoritetsspråklige barnet har som regel allerede utviklet et begrepsapparat på morsmålet som det bruker for å sette ord på verden rundt seg, noe som er en viktig ressurs i den videre språklæringen. For at barnet skal få bekreftelse på sin oppfatning av virkeligheten gjennom bruken av sitt eget morsmål, og for å ivareta barnets identitet, er styrking av morsmålet et sentralt moment. Selv om barnet har etablert sentrale ferdigheter på morsmålet, er det viktig med videre stimulering og støtte, da ferdigheter på morsmålet kan være en ressurs i andrespråklæringen (Kibsgaard og Husby 2002).

2.3.1 Planverk knyttet til morsmålsstøtte i barnehagen

I en NOU-rapport om: *Barnehager og tilbud til 6-åringer i skolen* fra: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1995), legges det vekt på at minoritetsspråklige barn som prater to språk, må tilegne seg språklig og kommunikativ kompetanse både på norsk og på morsmålet. Det legges også vekt på at disse barna vil kunne dra nytte av et språkstimulerende miljø, der barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn leker og har sosialt samvær. Barne- og Familiedepartementet uttaler seg også i denne planen og kommer med anbefalinger om at det tilsettes tospråklige assistenter i barnehager der det går barn som har et annet morsmål enn norsk. Det legges vekt på at barnehagen må etablere et miljø, der det blir naturlig for de minoritetsspråklige barna å bruke begge språkene. I denne planen blir tilskudd til de tospråklige assistentene tillagt stor verdi, men denne målsettingen ble endret i 2004.

I et rundskriv fra Barne- og Familiedepartementet: *Tilskudd for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (Q-04/2004), blir det øremerkede tilskuddet til tospråklig assistanse i barnehagen avviklet, mens et nytt øremerket tilskudd for å bedre språkforståelsen blir innført. Dette tilskuddet skal brukes til språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn i barnehage. I Utdannings- og Forskningsdepartementets strategiplan: *Likeverdig utdanning i praksis!*, (2004-2009), forklares avviklingen av det øremerkede tilskuddet til tospråklige assistenter med at ordningen er for lite fleksibel ut i fra variasjoner og behov, og at gjennom den nye tilskuddsordningen gis det mer frihet til hvordan og hvor man vil tilby språkstimuleringen.

Soria Moria- erklæringen, under hovedlinjene i Kunnskapsløftet, nevner også morsmålets betydning for læring av norsk som andrespråk. Her konkretiseres det at god språklæring er viktig for minoritetsspråklige barn og at forskning viser at gode kunnskaper på morsmålet er viktig for å kunne lære seg andre språk. Det legges også vekt på at det er et behov for større kunnskap om morsmålsopplæringens innhold.

2.3.2 Morsmålet og andrespråkets gjensidighet

På veien mot mestring av to språk, er det viktig å være oppmerksom på hvordan språkutviklingen arter seg, og hva en bør ta hensyn til i barnets andrespråklæring. Øzerk (1997b) presenterer i denne sammenheng begrepene additiv og subtraktiv tospråklighet. En additiv tospråklig utvikling kjennetegnes av en tospråklig utvikling der andrespråklæringen ikke går på bekostning av førstespråkets utvikling. Denne språktilnærmingen forutsetter at barnet får mulighet til å utvikle sitt førstespråk/morsmål mens det lærer andrespråket. Det motsatte blir her en subtraktiv tospråklig utvikling, der miljøet rundt barnet ikke sørger for morsmålets utvikling, mens barnet lærer andrespråket. Her kan konsekvensen bli at barnet mister ferdigheter i morsmålet mens andrespråket læres. Dette vil si at barnet bare får opplæring i andrespråket, og ikke på morsmålet. Det regnes som viktig at de minoritetsspråklige barna får et tilbud om morsmålsundervisning, men at en ikke må se dette utelukkende ut fra en instrumentell verdi, men ut i fra hvilken verdi denne opplæringen har for barnet.

I følge Øzerk (1997c) var Vygotsky opptatt av begrepet tospråklighet i sin forskning og anså at det var et gjensidig påvirkningsforhold mellom første- og andrespråkutviklingen. Vygotsky definerte tenkningen som språkets sosiale middel og la vekt på at jo flere språk, jo større midler får tankeprosessen til disposisjon. Han la vekt på at selv om språk er forskjellige, er det flere fellestrekk som går igjen. Dette samsvarer med hva Jim Cummins (i Baker 2001) sier om at mennesket har en underliggende kognitiv- akademisk språkbeherskelse, og at dette gjør det lettere å utvikle to eller flere språk. Dette blir lettere da første og andrespråket er gjensidige og avhengige av hverandre. Selv om de to språkene er ulike, har de et felles underliggende fundament som bidrar til hverandres styrke.

2.3.3 Funksjonell tospråklighet

Funksjonell tospråklighet er på mange måter det optimale pedagogiske målet i utviklingen av norsk som andrespråk. I dette begrepet er viktigheten av både

morsmålet og andrespråket konkretisert og hovedmålsettingen er å mestre begge språkene funksjonelt i dagliglivet. Det er viktig å kunne lingvistiske ferdigheter, samtidig som det å mestre begge språkene kommunikativt, er et utpreget mål (Øzerk 1992). Videre sier Øzerk (1997b) at det i oppnåelsen av funksjonell tospråklighet er viktig å ha positive opplevelser med bruk av begge språkene og at barnet kan identifisere seg med begge språkene og utvikle glede og trygghet i bruken av dem. Samtidig som den språklæringen barnet lærer på skolen er viktig, er det like viktig for språkutviklingen å ha opplevelser og erfaringer med sosiale kontakter, deltakelse i lek og samhandling i inkluderende miljøer. Dette innebærer viktigheten av å ha et helhetlig perspektiv på det å lære et nytt språk.

2.4 Læring av norsk som gjennom lek og samspill

I dette avsnittet vil det bli sett nærmere på læring av norsk som andrespråk gjennom lek og sosiale samspill. I den forbindelse har jeg valgt å beskrive elementer i Vygotskys teorier om språk og læring. Hans teori om læring ut i fra barns utviklingsnivå vil jeg også gå inn på. Dette har jeg valgt å ta med da jeg ser disse tilnærmingene som godt egnet til å skildre læring av språk som en sosial prosess. Da jeg i denne oppgaven er opptatt av å se nærmere på hvordan den sosiale leken i barnehagen kan få betydning for minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk, anser jeg denne teorien som relevant for å kunne relatere den sosiale leken til læring av språklige og kommunikative ferdigheter på andrespråket. Jeg vil også si noe om lek, lekutvikling og sosial lek, og hvordan språklige og kommunikative ferdigheter kan bli utviklet i den sosiale leken. Dette synes jeg er viktig for å få en bred forståelse for hvordan leken kan få betydning for utviklingen av språket. Da det er nettopp disse faktorene jeg ønsker å se nærmere på i forhold til minoritetsspråklige barns deltakelse i sosial lek, ser jeg dette som relevante opplysninger å ha som et grunnlag for min problemstilling. Jeg vil også se nærmere på hvordan den sosiale leken kan være utfordrende for minoritetsspråklige barn og blant annet se på ulike strategier barna benytter seg av for å få innpass i leken.

I følge Øzerk (1997a) har det vært en noe ensporet og lineær tenkning rundt minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling og deres deltakelse i sosiale miljøer. Det har blitt sterkt vektlagt at det er viktig for mennesker med minoritetsbakgrunn å lære norsk, men man har ikke alltid vært like flink til å erkjenne viktigheten av deltakelse og erfaringer i norskspråklige, inkluderende miljøer. Øzerk har etter forskning på dette området, kommet frem til en hypotese kalt ”delaktighetshypotesen”. Denne hypotesen legger vekt på betydningen og verdien av at minoritetsspråklige barn deltar i norskspråklige aktiviteter og får erfaringer rundt samhandling med norskspråklige barn. Dette har stor innvirkning på læringen av norsk som andrespråk. I denne sammenheng kan vi se læring av norsk som andrespråk som en prosess, som finner sted i sosiale miljøer.

2.4.1 Vygotskys syn på språk og læring

Vygotskys teorier om språk, tenkning og læring har fått stor innflytelse på hvordan vi ser på leken og dens rolle i barns utvikling. Språket ses på som et sosialt redskap som har stor betydning for barns språklige og sosiale læring og utvikling. I følge Vygotsky etableres barns språk først som ytre tale i sosiale samspill med andre mennesker, for deretter å bli en del av barnets indre tale. Til slutt differensieres den språklige tenkningen i både indre og ytre tale. Språklæringen går altså fra det sosiale til det indre personlige. Kulturen som omgir barnet tillegges stor vekt, og barnets utvikling er avhengig av å ta i bruk redskaper fra den sosiale kulturen for å utvikle høyere psykiske prosesser (Vygotsky 2001).

I følge Vygotsky (1978) blir barnets læring beskrevet ut i fra ”the zone of proximal development”. Her blir læring sett ut i fra barnets utviklingsnivå. Vygotsky sier at barnets læring må ses ut i fra minst to utviklingsnivå. Det første nivået kalles ”the actual developmental level”, det er det nivået barnet befinner seg på, og ”the zone of proximal development”, som er det utviklingsstadiet som barnet enda ikke har nådd, men som det er på vei til å mestre, det potensielle utviklingsnivået (Vygotsky 1978). I følge Thurmann-Moe (i Bråten 1996) skjer imidlertid ikke denne læringen av seg

selv, men den inngår i den sosiale læringssituasjonen barnet er en del av. Denne teorien ser læringsbegrepet som en dynamisk prosess mellom lærer og elev. Det blir her viktig å kartlegge barnas utviklingspotensial, da dette potensialet bestemmer retningen for den videre opplæringen. Barnets språk blir altså utviklet gjennom samhandling og kommunikasjon med mer kompetente språkbrukere.

2.4.2 Lek og lekeutvikling

Før jeg går nærmere inn på elementer i den sosial leken, vil jeg først si litt om hva som kjennetegner lek ut i fra et generelt grunnlag. I følge Vedeler (2001a) er begrepet lek mangesidig, komplekst og det forekommer ingen universell enighet om en definisjon. Likevel er det enigheter om elementer som må være oppfylt for at noe skal kunne defineres som lek. Lek må blant annet innebære frihet og frivillighet. Leken foregår alltid innenfor visse rammer, regler og grenser. Uten grenser forsvinner leken, samtidig som den også forsvinner uten frihet. Man kan også gjøre forsøk på å kategorisere leken.

I følge Lillemyr (2001) gjør den sansemotoriske leken, også kalt funksjonslek, seg gjeldende i barnets første leveår. I denne leken gjentar barnet ulike handlinger fordi de liker selve funksjonen. I 3-8-årsalderen er leken mye preget av rollelek, der barnet enten alene, eller sammen med andre spiller og prøver ut ulike roller, og der tid og sted ofte er noe annet enn i virkeligheten. Rolleleken utvikler seg videre mot et mer avansert nivå og mot mer dramatisk lek i 8-15-årsalderen. Regelleken er også sentral i barnets oppvekst, hovedsakelig fra 7-12-årsalderen og her er leken preget av bestemte regler. Konstruksjonslek, der det eksperimenteres med gjenstander, bygging og konstruksjon er typisk for barnet i 3-15-årsalderen, men utvikles ofte med barnets alder og gjør seg særlig gjeldende i 6-15-årsalderen.

2.4.3 Sosial lek

Sosial lek er en kategori av begrepet lek. Det har blitt benyttet flere definisjoner for å beskrive den sosiale leken, blant annet: Forestillingslek, fantasilek, dramatisk lek,

rollelek og symbollek. I sosial rollelek forholder barna i lekegruppen seg til hverandre ut i fra roller som er gitt i forbindelse med et gitt tema. I denne oppgaven ser jeg, som nevnt i avsnitt 1.4, begrepene sosial lek og rollelek ut i fra samme tilnærming.

I rolleleken er barnets atferd karakterisert av at det forestiller en annen person eller vesens identitet. Tid, sted og omgivelser er noe annet enn i virkeligheten. Den sosiale rolleleken involverer, som nevnt, samarbeid med to eller flere barn (Vedeler 2001a). I den sosiale leken kreves også visse ferdigheter og forutsetninger for å få innpass.

Garvey (1976) er en sentral forsker på sosial lek og har kommet frem til visse hovedforutsetninger barn må inneha for å delta i den sosiale leken. Hun peker på tre hovedferdigheter som barnet må inneha. Den første hovedferdigheten er at deltakerne i den sosiale leken må kunne skille lek fra ikke-lek. Her kreves altså en form for virkelighetsorientering. Når man går ut og inn av lek må man altså kunne skille mellom lek og virkelighet. Den andre hovedferdigheten som nevnes av Garvey er at leken krever en enighet om "kjøreregler", der man må ha en slags felles forståelse for fremgangsmåte og forløp i leken. Her kan man snakke om regler for turtaking og sosial interaksjon. Sist, men ikke minst nevnes det at felles forståelse for tema og variasjon i leken er viktig. Barna må i felleskap bruke sin forståelse til å variere og konstruere tema i lekens forløp, noe som krever at barna har noenlunde samme forståelse og har evne til å delta i den hurtige turtakingen og endringen i lekens "manus". Dette fordrer også evne til sosial kompetanse.

I følge Lamer (2001) er evne til lek og samspill et eget innholdsområde i barnets sosiale kompetanse. For at barn skal kunne delta i lek må de kunne tolke lekesignalene og de må inneha evne til å gå inn i positive samspill. Evne til lek er sentralt i barnehagen for å mestre det sosiale samspillet. Mester ikke barnet de sentrale ferdighetene i leken, risikerer det å bli holdt utenfor leksamspillet. Evne til sosial kompetanse nevnes også i rammeplanen for barnehager (2006: 16) og defineres på følgende måte:

”Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og voksne. Den gjenspeiles i barnas evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap.”

Barn som skal lære seg et helt nytt språk, kan kanskje ha vansker med å komme inn i lek og befinne seg på ulike nivåer i den sosiale leken. I neste avsnitt skal jeg se nærmere på ulike kategorier av sosial tilknytning i lek. Dette synes jeg er relevant å beskrive, da disse nivåene kan skildre en utvikling i den sosiale leken. I relasjon til dette synes jeg det kan være interessant å beskrive disse kategoriene av sosial tilknytning i lek, sett ut i fra at minoritetsspråklige barn i barnehagen kanskje ikke har opparbeidet seg aldersadekvate språkferdigheter på andrespråket enda, og kan møte utfordringer i leken, språklig og sosialt. Her er det imidlertid viktig å presisere at det er store individuelle forskjeller mellom barna.

Mildred B. Parten (i Vedeler 2001a) gjorde systematiske undersøkelser av barnegrupper i frilek, og kom frem til seks kategorier av sosial tilknytning i lek, med økende progresjon og nivå i lekerelasjonene.

1. *Ikke lek og ingen sosial tilknytning.* På dette laveste nivået er barnet ikke sosialt deltagende og barnet forholder seg passivt til de andre barnas lek.
2. *Tilskuere.* Barnet er ikke aktivt deltagende, men viser interesse for de andre barnas lek, betrakter dem og følger med.
3. *Alenelek.* Barnet er opptatt av egen lekeaktivitet og leker alene.
4. *Parallellek.* I parallellek leker barnet uavhengig, men aktiviteten det velger, bringer det i naturlig nærvær av de andre barna. Barnet leker ved siden av de andre.
5. *Assosiert lek.* Barnet samleker med andre barn og samtalen dreier seg om en felles aktivitet, men det er ingen direkte organisering av leken rundt et felles mål.
6. *Organisert samlek.* Dette er det høyeste nivået når det gjelder sosial tilknytning i lek. Her leker barna i en gruppe som er organisert rundt en bestemt hensikt, for eksempel i rollelek rundt et tema, med fordeling av roller og felles utvikling av

lekescript. Dette lekenivået kan vi relatere til den sosiale leken, der barna i lekegruppen samarbeider rundt forskjellige temaer, og der felles forståelse og enighet om lekens tema og forløp blir fremhevet som sentralt for å kunne delta.

2.4.4 Språk- og kommunikasjonslæring i den sosiale leken

I dette avsnittet vil det bli sett nærmere på hvilke språklige og kommunikative ferdigheter som kan utvikles gjennom den sosiale leken. Da hensikten med denne oppgaven er å skildre den sosiale lekens betydning for minoritetsspråklige barns utvikling av norsk som andrespråk, ser jeg denne informasjonen som viktig for å få en økt forståelse for temaet.

Vygotsky (1976) sier at lek er den ledende kilden til utvikling i førskolealderen. Han legger vekt på at det er i førskolealderen barnet blir i stand til å starte på utfordringen med å skille mellom virkelighet og visjon og at leken gjør dette skillet mulig. En økende evne til å se utenfor kontekst gjør seg gjeldende gjennom leken. Barnet opererer først med mening gjennom handling med objekter, før det har tilegnet seg en fullverdig språkkompetanse. Barnet vet hva det skal gjøre med objekter og handlinger og kan skille mening fra objekter, men har først senere bevissthet rundt denne prosessen. Gjennom leken tas evne til å abstrahere mening til et høyere nivå. I leken er barnets handlinger alltid over barnets aldersgjennomsnitt. Utviklingsforholdet mellom lek og utvikling er tett knyttet sammen og leken bidrar på flere måter til at barnet kan nå sitt neste utviklingsnivå.

Når barn leker sosial rollelek, bruker de som oftest et mer avansert språk enn de gjør til daglig, og de er mer utførlige i sine beskrivelser. For at leken skal ha progresjon må verbalspråket stadig utvikles, og barnet må hele tiden sette ord på sine handlinger. På denne måten er talespråket og leken på mange måter gjensidige. Dette resulterer også i at talespråket stadig får utviklet seg (Smilansky 1990).

Matre og Maagerø (2003) sier at rolleleken har stor innvirkning på barns språkutvikling, da leken nettopp skjer gjennom språket. Den stadige skiftningen i

lekens tema, gir også grobunn for barnets utvikling av begreper, og barnet får øvelse i å være både sender og mottaker i kommunikasjonsprosessen. Dette innebærer at barna får trening i å ta den andres perspektiv, noe som er viktig i den sosiale leken.

Språket i rolleleken både fordrer og utvikler en annen viktig kommunikasjonsform, nemlig evne til metakommunikasjon. Metakommunikasjon som forekommer i rollelek, vil si et budskap som gir føringer om hvordan et annet budskap (språklig eller ikke) skal tolkes. Denne type kommunikasjon er sentral i rolleleken for å klargjøre lekens ”manus”. I rolleleken kreves det metakognitive ferdigheter på både sender- og mottakerplan i kommunikasjonsprosessen, og rolleleken kan være en god læringsarena her. Det kreves både evne til å sette seg inn i de andre barnas kommunikative intensjoner i leken, samtidig som barnet må holde orden på sin egen rolle i ”lekescriptet” for at leken skal utvikle seg videre. I rolleleken blir også barnets fortellerkompetanse videreutviklet. Denne fortellerkompetansen kommer av at rolleleken har et mer lingvistisk avansert språk enn hverdagsspråket. Dette kan være til hjelp i den senere skriftspråksutviklingen til barnet, da fortellerskjemaet barnet bruker muntlig i leken, har flere fellestrekk med oppbygning av skriftlige tekster (Vedeler 1987). I følge Vedeler (2001a) er det viktig at minoritetsspråklige barn også får muligheter til å leke rollelek på sitt eget morsmål, da barnet også må lære å dekontekstualisere språklige utsagn her. Dette ses på som viktig både fordi barnets morsmålsstyrke kan være en ressurs i tilegnelsen av norsk som andrespråk, og fordi ferdigheter som dekontekstualisering kan være en styrke blant annet i forhold til lese- og skriveopplæring på morsmålet.

2.4.5 utfordringer og strategier i sosial lek

Det er viktig for minoritetsspråklige barn å få delta og utvikle seg i den sosiale leken på lik linje med norskspråklige barn og at barnehagen legger til rette for dette. I leken har andrespråket store utviklingsmuligheter. Å få innpass i den sosiale leken er imidlertid ikke alltid like enkelt, og for barn som prater et annet språk enn de andre barna i barnehagen, kan det by på utfordringer. En grunn til dette kan være at de ikke

har etablert aldersadekvate språklige og kommunikative ferdigheter som er viktige for å kunne delta i den sosiale leken på like vilkår som de andre barna i barnehagen (Kibsgaard og Husby 2002).

I følge Olofsson (1992) kan leken lett ende i misforståelser og bryte sammen dersom barnet ikke kan tolke lekesignalene, det vil si "reglene" for lekens kommunikasjon. Vedeler (2001a) sier at god rollelek forutsetter at barna har et utgangspunkt basert i felles erfaringer og temakunnskap for å finne temaer å leke ut i fra. Kibsgaard og Husby (2002) sier at dette kan resultere i at de minoritetsspråklige barna ikke kommer inn i leken. Tabors (1997) er også opptatt av dette, og sier at da de minoritetsspråklige barna ikke har opparbeidet seg tilstrekkelig med språklige ferdigheter, kan de få vanskeligheter med å forstå leken, samtidig som andre barn kan mistolke deres lekinitiativ.

Rygvdold (2001) sier at barn som strever med språket kan bli tildelt "enklere" roller i leken og at de kan ha vanskeligheter med symboliseringsaspektet i den sosiale leken grunnet manglende språkforståelse. Dette kan resultere i at de foretrekker å leke alene eller imitere de andre barnas lek. Rygvold (ibid) nevner også at noen barn som strever med språket kan utvikle en negativ atferd som kan påvirke leken og eventuelt hindre positiv og gjensidig samhandling. Denne atferden kan henge sammen med stadige frustrasjoner over ikke å bli sett, samt å ikke kunne formidle ønsker, behov og følelser på en skikkelig måte. Atferden kan også ses i relasjon til det å ikke forstå språklige utsagn, og det kan bli vanskelig for barnet å bruke språket til å uttrykke seg og til å regulere atferd.

Kibsgaard (i Kibsgaard og Husby 2002) sier at det ikke er uvanlig at minoritetsspråklige barn kan benytte seg av strategier som imitasjon, observasjon og humor for å posisjonere seg i lekfellesskapet og komme inn i lek sammen med norskspråklige barn. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at alle barn er forskjellige og bruker ulike strategier for å komme inn i den sosiale leken. Noen går rett inn i lek og prøver seg frem, mens andre trenger mye hjelp og stimuli (Olofsson 1992). Wong Fillmore (i Berggreen og Tenfjord 1999) gjorde en undersøkelse på

hvor mye engelsk fem meksikanske barn lærte seg i løpet av ett år. Han kom frem til at det var svært ulikt hvordan barna lærte språket. I følge hans undersøkelse fremkom språklæringsresultater gjennom interaksjon mellom personlighetstrekk og strategibruk. Det er ikke alltid det er barnas språkkompetanse som har noe å si for å komme inn i lek. Andre egenskaper ved barnet kan også gjøre dem til attraktive lekekamerater.

Tabors (1997) sier at det på mange måter ligger et paradoks i minoritetsspråklige barns læring av andrespråk i barnehagen. For å utvikle kommunikative ferdigheter på andrespråket, er sosial interaksjon med andre barn i barnehagen en stor og viktig innflytelseskanal. Samtidig kan dette også være utfordrende for barnet som skal lære seg andrespråket, da det kanskje ikke har nok språklig kompetanse til å få innpass i lekegruppen. I språklæring er den sosiale og språklig-kommunikative kompetansen på mange måter komplementære og avhengige av hverandre, noe som gjør læring av andrespråk til en utfordrende prosess for minoritetsspråklige barn. Det er imidlertid i følge Øzerk (1997b) viktig å aktivt legge til rette for muligheter for lek både på første og andrespråket, og stimulere til en best mulig funksjonell utvikling av begge språk.

2.5 Tilrettelegging for språklæring og inkludering i lek

Barnehagen har flere viktige oppgaver knyttet til minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk. Voksne og barn som prater norsk, samt voksne og barn som prater barnets morsmål, kan bidra med hjelp og støtte i læringen av norsk som andrespråk. I lys av det daglige arbeidet i barnehagen kan flere faktorer spille inn på læring av norsk som andrespråk. Dette skal bli sett nærmere på i de neste avsnittene i denne delen av oppgaven.

2.5.1 Voksenrollen og inkludering

De voksne i barnehagen spiller en sentral rolle i forhold til arbeid med minoritetsspråklige barn. Det kan for det minoritetsspråklige barnet føles

skremmende å komme inn i en barnehage der få eller ingen prater ens eget morsmål. For å redusere uttryggghet har de voksne i barnehagen en stor rolle. Det er viktig at barnet får støtte og bekreftelse av barn og voksne som prater barnet morsmål, samtidig som det er viktig for barnet å få positive sosiale opplevelser sammen med voksne og barn som prater norsk (Valvatne og Sandvik 2002).

Bruner (i Garton 1992), refererer til begrepet "scaffolding". Begrepet har blitt knyttet både til barns språklæring og problemløsning. Begrepet stammer fra Vygotskys teori om: "Zone of proximale development", og legger vekt på å finne måter å legge opplæringen opp på som er tilpasset barnets aktuelle og potensielle sone for utvikling. På norsk kan vi oversette begrepet til: "Stillasbygging". Bruner (ibid) mener i likhet med Vygotsky, at barnets inngang til den eksisterende kulturen er via kommunikativ interaksjon med andre mer kompetente språkbrukere. Empatisk stillasbygging, ved hjelp av lytting og respondering til barnets forsøk på å bruke språket, koblet til tilstedeværelsen av kulturelle og familiære kontekster, er nødvendige faktorer for utviklingen av et barns språk. Garton (1992) legger vekt på at voksne kan fungere som modeller for språklærende barn. Ved at barna observerer de voksne og deres språkbruk, kan dette være en hjelp og støtte i det å lære et nytt språk.

Begrepet kan imidlertid også problematiseres. Hvis den voksne skal fungere som et optimalt stillas i barnets utvikling og læring, er det i følge Wood og Attfield (2005) avhengig av faktorer som: Felles oppmerksomhet og stor grad av intersubjektivitet. De sier at det blant annet kreves en god relasjon, et rikt læringsmiljø, en effektiv og kontinuerlig "diagnostisering" av hvor barnet er i utviklingen og hva det har behov for. Dette kan være mulig å oppnå i en-til-en situasjoner, men i en barnehage med hverdagsaktiviteter, mange barn, faste rutiner, liten plass og gjerne dårlig tid, kan dette være hindringer for å oppnå læring i barnets utviklingssone. Kvistad og Søbstad (2005) sier at barnehagene er sterkt avhengige av kommunal satsing og at manglende ressurser kan ha en negativ innvirkning på arbeid i barnehagen. Forfatterne vektlegger imidlertid betydningen av barnehagens kanskje viktigste ressurs, de ansatte selv.

2.5.2 Morsmålsassistanse i barnehagen

Selv om de fleste minoritetsspråklige barn bruker morsmålet sitt i hjemmet, kan de ha bruk for hjelp og støtte til videre stimulering og utvikling av morsmålet. Sosial interaksjon og lek med andre barn og voksne som prater barnets morsmål, ses her på som en viktig faktor. En tospråklig assistent eller morsmålsassistent kan fungere som en hjelp og støtte i forhold til dette. Denne assistenten kan også være en brobygger både språklig, sosialt og kulturelt. Samtidig kan den også bidra til å inkludere de minoritetsspråklige barna i lek og aktiviteter i barnehagen (Valvatne og Sandvik 2002). Mjelve (1996) tillegger også den tospråklige assistansen i barnehagen stor betydning og sier at den tospråklige assistenten har en helt sentral rolle i barnehagen rundt det å bidra til at minoritetsspråklige barn kan utvikle tospråklighet, både gjennom styrking av barnas morsmål, og dels gjennom aktivt arbeid med norsk som andrespråk. Løken og Melkeraaen (1995) sier det er viktig at barnehagen samarbeider med de tospråklige assistentene og at dette samarbeidet er sentralt i alt arbeid med barn som har en flerspråklig bakgrunn. Høigård (1999) sier at morsmålsassistanse i barnehagen både stimulerer læring av barnets morsmål og bidrar til å forberede de minoritetsspråklige barna på hva som skal foregå i barnehagen. På denne måten kan morsmålsassistenten på mange måter fungere som et språklig og sosialt ”stillas” som kan legge til rette for læring både på morsmålet og andrespråket. Det kan være utfordrende for morsmålsassistenten å forholde seg til forskjeller i rutiner i barnehagene. I følge Valvatne og Sandvik (2002) er det ikke uvanlig at morsmålsassistenter blir tildelt få timer i hver barnehage, noe som resulterer i at de gjerne arbeider i flere barnehager for å få nok timer og at de må forholde seg til mange forskjellige rutiner og mye forskjellig informasjon. Et godt samarbeid blir derfor av stor viktighet.

2.5.3 Tilrettelegging for økt andrespråklæring

I barnehagen er mulighetene for å legge til rette for læring av norsk som andrespråk store, både gjennom formell og uformell læring. Samlingsstunden i barnehagen ses på

som en viktig, strukturert og forutsigbar språkarena, samtidig som den er en del av et gruppefellesskap, men det ligger også store muligheter i de dagligdagse rutinesituasjonene i barnehagen. Gjennom rutinesituasjonene blir ord og begreper lært i sin naturlige kontekst, noe som bidrar til en positiv og forutsigbar språklæring gjennom førstehåndserfaringer. Her kan også morsmålsassistenten bidra, slik at barnet lærer seg ord og begreper på morsmålet, både gjennom lek på morsmålet og mer strukturert språktrening (Hagtvet 2004, Vedeler 2001a). På denne måten kan de minoritetsspråklige barna få økt sin språkforståelse og ha bedre forutsetninger for å utvikle andrespråket i den sosiale leken (Valvatne og Sandvik 2002).

Det er også en mulighet for personalet i barnehagen å lære de minoritetsspråklige barna sentrale teknikker som er viktige for å leke sosial lek, gjennom at de voksne selv deltar eller tilrettelegger i leken. På denne måten kan man forsøke å inkludere de minoritetsspråklige barna sosialt, samtidig som de norskspråklige ferdighetene kan utvikle seg. Noe som kan være med på å tilrettelegge, er å bidra til felles opplevelser for å hjelpe til med å utvikle leketemaer. Da det er viktig med en etablert felles forståelse i den sosiale leken, kan dette være til stor hjelp. De minoritetsspråklige barna kan også få hjelp og støtte av andre barn i barnehagen som har kommet lengre i sin språkutvikling (Vedeler 2001a). Gjennom organiserte lekegrupper kan minoritetsspråklige barn få trening i den sosiale leken og samtidig utvikle språklige og sosiale ferdigheter på andrespråket (Kibsgaard og Husby 2002), samtidig som det også er viktig at de får utfolde seg uten vokseninvolvering. Bennet m.fl (1997) sier at vokseninvolvering i leken er et omdiskutert tema, da leken skal innebære frihet og frivillighet. Hagtvet (2004) sier at gjennom leken har de voksne i barnehagen på mange måter et unikt redskap til å både observere og kartlegge barnets språklige og kommunikative kompetansenivå. Barn som faller utenfor leken, eller som strever med språket kan her bli identifisert og få hjelp.

3. Metode

”Kva er ein forskningsmetode? Dette er framgangsmåtar og strategier som kan vere formålstenelege for å gjennomføre eit forskningsarbeid.”
(Befring 2002: 61)

I følge Holme og Solvang (1996) er en metode på mange måter et verktøy og en framgangsmåte som brukes til problemløsning og som kan bidra til å oppnå ny erkjennelse av samfunnet som omgir oss.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mitt valg av forskningsmetode. Jeg vil også redegjøre for min tilnærming til forskningsfeltet og for utvalget. Sentrale momenter i selve forskningsprosessen, som: Intervjuguiden, prøveintervjuet, gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og analyse av datamaterialet, vil bli omhandlet. Til slutt følger drøfting av oppgavens validitet og etiske betraktninger.

3.1 Forskningstilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode som utgangspunkt for min masteroppgave. I følge Strauss og Corbin (1998) kjennetegnes kvalitativ forskning av at man studerer mennesker og deres erfaringer i livet, ulike typer atferd og emosjoner og ulike sosiale fenomener. Her har man en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. I dette ligger det en anerkjennelse om at mennesket konstruerer sin egen sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen 2004). Da det har vært viktig for meg å hente ut informantenes erfaringer og tanker rundt den sosiale lekens betydning for utvikling av norsk som andrespråk, falt valget på det kvalitative forskningsintervjuet. Ved å benytte det kvalitative intervjuet har det vært mulig å la informantene gi detaljerte beskrivelser av sine erfaringer med og refleksjoner rundt dette temaet. Med bakgrunn i dette er den vitenskapsteoretiske referanserammen knyttet til dette forskningsprosjektet, inspirert av fenomenologi og hermeneutikk.

I følge Wormnæs (2005) kan hermeneutikk som virksomhet bestå i å komme frem til velbegrunnede tolkninger, meningsaspekter og forståelsesaspekter, i lys av et materiell. I følge Dalen (2004) kan vi her snakke om at man som forsker beveger seg mellom ulike hypoteser og oppfatninger av materialet. Samtidig som man må forholde seg til fenomenene i den sammenhengen de presenteres i, kan ny viten føre til at man revurderer sine tidligere antagelser. Denne vekselvirkningen foregår gjennom hele forskningsprosessen og kan også refereres til som den ”hermeneutiske spiral”. Fenomenologi omtales som en modell for forståelse, og den tar utgangspunkt i fenomenet ”livsverden”. Kvale (1997) sier at det ut i fra en fenomenologisk forståelsesmåte, blir viktig å forstå sosiale fenomener ut i fra informantenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppfattes fra deres synsvinkel.

Da problemstillingen er utgangspunktet for forskningstilnærmingen, ser jeg det som hensiktsmessig å gjenta at valg av forskningsdesign og metode var med utgangspunkt i følgende problemstilling:

- *Hvordan kan sosial lek i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*

Denne problemstillingen ble valgt ut i fra et ønske om å hente ut informasjon rundt arbeid med minoritetsspråklige barn i barnehagen, og hvordan den sosiale leken kan være en viktig språklig og kommunikativ utviklingsarena for disse barnas læring av norsk som andrespråk. Det ble da naturlig for meg å velge en informantgruppe som hadde bred erfaring og kompetanse på dette området i barnehagen, samtidig som de har en faglig base å forholde seg til. Valget falt da naturlig på førskolelærere i barnehager med minoritetsspråklige barn. I det kvalitative intervjuet er formålet å få tak på skildringer av intervjupersonens livsverden, i forhold til å tolke meningen med fenomenene som er beskrevet (Kvale 1997). Med bakgrunn i dette, ser jeg denne tilnærmingen som et godt utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt.

Da min problemstilling favner om store faglige områder ble det for meg nødvendig å presentere andre forskningsspørsmål i lys av hovedproblemstillingen. Dette valgte jeg

for å kunne gi et helhetlig bilde av minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk. Følgende tre forskningsspørsmål har blitt sett nærmere på:

- *Hvordan kan morsmålsstøtte i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*
- *Hvordan kan barnehagen legge til rette for at minoritetsspråklige barn blir inkludert i leken?*
- *Hvilke tanker har førskolelærerne om det daglige arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, og hva tenker de om fremtiden?*

3.2 Tilnærming til feltet

I arbeidet med å utforme en prosjektplan for masteroppgaven, hadde vi seminargrupper på universitetet, der vi fikk veiledning og tilbakemelding fra seminarleder og medelever. Her kom jeg i kontakt med en medstudent som ga meg tips om at Kristin Pedersen som er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, hadde bred kompetanse innen feltene minoritetsspråklighet, lek og barnehage. Jeg tok så kontakt med Pedersen og fikk tips om informantbarnehager hun selv hadde benyttet seg av tidligere i forhold til et forskningsprosjekt rundt lek og inkludering i barnehagen. Disse barnehagene var meget opptatt av minoritetsspråklige barn og deres situasjon i barnehagen, og lek og inkludering var også sterkt vektlagt. Dermed kunne disse barnehagene bidra med mye informasjon som kunne være relevant for min oppgave. Jeg fikk da tips om fem førskolelærere, som kunne være mulige informanter.

I følge Dalen (2004) er det ikke uvanlig at forskeren sonderer terrenget ut i fra hvor informantene finnes, hvem de er og hvem som eventuelt kan gi de nødvendige tillatelser før en beveger seg inn i forskningsfeltet. Dalen (ibid) sier videre at i relasjon til dette har vi hatt stor nytte av terminologien til Hammersley og Atkinson, som lanserte det såkalte ”portvakt”- begrepet. Dette går ut på at ”portvaktene” er aktører som har kontroll på måter å få adgang til informantene på. I relasjon til dette

ser jeg Kristin Pedersen som en ”døråpner” for mitt forskningsprosjekt, da hun hadde kjennskap til sentrale fagpersoner som var relevante ut i fra min oppgavetilnærming.

3.2.1 Utvalget og informantene i undersøkelsen

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et kriteriebasert utvalg i denne undersøkelsen, da jeg ønsker å belyse min problemstilling ved hjelp av å knytte meg til informanter som har særlig kompetanse på det aktuelle området. Det er da vanlig å knytte seg til informanter skal oppfylle bestemte kriterier. I følge Dalen (2004) og Kvale (1997) er det ikke uvanlig at man i kvalitative intervjuer velger en slik tilnærming, da spesielt utvalgte grupper kan bidra til å sette et bra fokus på et bestemt tema. Her er det ikke snakk om å generalisere utvalget i henhold til populasjonen, slik som er vanlig i en kvantitativ tilnærming, men å se på hva som kan være gode måter å arbeide på og som andre i samme situasjon kan dra nytte av. Utvalgskriterier i mitt forskningsprosjekt var som følger:

- Utdannelse som godkjent førskolelærer
- Erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige barn i barnehage
- Interesse og engasjement rundt minoritetsspråklige barns språklige og kommunikative situasjon i barnehagen

Jeg ønsket informanter som var førskoleutdannet, da deres utdanning favner om et vidt kompetansefelt i arbeid med førskolebarn, lek, språk og kommunikasjon. Det var viktig for meg at informantene var engasjerte og opptatt av temaene i min problemstilling, da målet mitt var å hente ut erfaringer og refleksjoner som kunne belyse temaet på en best mulig måte. Etter å ha pratet med førskolelærerne på telefon desember 2005, ble det sendt ut et informasjonsskriv om mitt masteroppgaveprosjekt, i januar 2006. Alle førskolelærerne stilte seg positive til å være informanter. I dette brevet ble formålet med oppgaven redegjort for, samt at rettigheter som informant og detaljer ved selve fremgangsmåten ved intervjuet ble beskrevet. Det ble informert om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. Videre ble det nevnt at

undersøkelsen er frivillig og at man kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. Denne informasjonen så jeg på som viktig for å få et informert samtykke fra informantene (se vedlegg 1).

Utvalget bestod av fem førskolelærere, der noen også hadde videreutdanning. Alle var kvinner i alderen 34-47 år. Alle informantene hadde deltatt med sin barnehage i et prosjekt omhandlende lek og inkludering i regi av Kristin Pedersen tidligere. Informantene jobber også i samme bydel. I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av fiktive navn. Dette har jeg gjort av hensyn til anonymitet, slik at informantene ikke kan bli gjenkjent. Utvalget bestod av:

- ”Anne”. 34 år, arbeidet i 10 år som førskolelærer.
- ”Mari”. 47 år, arbeidet i 25 år som barnepleier og 6 år som førskolelærer.
- ”Vera”. 47 år, videreutdanning i: 1. avdeling spesialpedagogikk, veiledning og førskolepedagogikk. Arbeidet i 15 år som førskolelærer.
- ”Monica”. 36 år, videreutdanning i: Veiledningspedagogikk. Arbeidet i 7 år som førskolelærer.
- ”Eva”. 40 år, videreutdanning i: Pedagogisk veiledning, arbeidet i 15 år som førskolelærer.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

”Formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan ulike mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.”
(Dalen 2004: 15).

Kvale (1997) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet, er å få en forståelse for ulike temaer ut i fra informantenes eget perspektiv. Han legger vekt på at selve intervjuet er en samtale, der det skjer en sosial virkelighetskonstruksjon

under intervjuet, der partene på mange måter er avhengige av hverandre og forhandler om mening.

I et kvalitativt forskningsintervju kan forskeren velge å ta utgangspunkt i åpne eller mer strukturerte og fokuserte intervjuer. Jeg har i min oppgave gjennomført semistrukturerte, eller halvstrukturerte, intervjuer. Fokuset er i følge Dalen (2004) på bestemte temaer som forskeren har plukket ut på forhånd. Ut i fra temaene som er plukket ut, kan informanten prate fritt. I de semistrukturerte intervjuene åpnes det også for at intervjulederen kan følge opp uforutsette uttalelser og temaer som informanten måtte komme med. Videre kan man stille oppfølgingsspørsmål, selv om disse ikke er fastlagte på forhånd.

For å belyse temaet i min masteroppgave på best mulig måte, hvordan sosial lek i barnehagen kan få betydning for minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk, kunne flere andre metoder vært interessante. Et observasjonsstudie av minoritetsspråklige barn i sosial lek og hvordan dette kan få betydning for læring av norsk som andrespråk, er et eksempel her. En bred kvantitativ spørreundersøkelse for å kartlegge hva førskolelærere i et gitt område tenker om dette emnet, kunne også blitt benyttet og jeg ville da antagelig fått inn flere svar. Da min målsetting er å sette fokus på måter som kan være gode måter å arbeide ut i fra, synes jeg imidlertid at mitt kriteriebaserte utvalg, i en kvalitativ forskningstilnærming med intervju, er best egnet til å måle nettopp dette.

I følge Kvale (1997) er det viktig å anerkjenne at informantenes perspektiver på det omhandlende tema, danner selve kjernen i det kvalitative forskningsintervjuet og at det er viktig å tenke over det interaksjonistiske perspektivet i selve intervjusituasjonen. I det kvalitative forskningsintervjuet stilles det store krav til forskeren selv, da forskeren i denne konteksten er selve forskningsinstrumentet. Ikke bare kreves det kunnskap om temaet som undersøkes, men det fordres også at forskeren har kunnskap om kontaktetablering og relasjonsbygging, da interaksjonen som oppstår mellom partene i en intervjusituasjon er med på å prege utfallet.

3.3.1 Intervjuguiden

Før jeg gjennomførte intervjuene, utarbeidet jeg en intervjuguide. I følge Dalen (2004) bør intervjuguiden inneholde emnene og deres rekkefølge, samt en grov skisse av de aktuelle spørsmålene. Samlet sett skal intervjuguiden dekke og sette fokus på de viktigste områdene i undersøkelsen. Intervjuguiden utgjør et viktig hjelpemiddel i de semistrukturerte intervjuene. Ut i fra relevant faglitteratur utarbeidet jeg en guide der jeg kategoriserte spørsmålene under forskjellige avsnitt. Da formålet mitt var å få hentet ut informasjon rundt førskolelærernes tanker og erfaringer med leken og dens betydning, ble det naturlig for meg å bruke kvalitative, semistrukturerte intervjuer. Utarbeidelsen av intervjuguiden ble gjort desember 2005 og januar 2006. Intervjuguiden består av fem forskjellige temaer, med påfølgende forskningsspørsmål under hver del, med unntak av innledningen og avslutningen. Temaene er organisert i en naturlig rekkefølge etter hva jeg syntes det var hensiktsmessig å begynne og avslutte med. Jeg presiserer at forskningsspørsmålene er noe endret, siden de ble laget tidlig i oppgaveprosessen.

Jeg brukte mye tid på intervjuguiden, og la stor vekt på at spørsmålene skulle basere seg på erfaringer og refleksjoner førskolelærerne hadde, sett ut i fra deres ståsted som førskolelærere. Jeg fulgte intervjuguiden på en ganske strukturert måte, og fikk erfaring med at den forutsigbarheten det gav, virket positivt på intervjusituasjonen. Imidlertid kom det noen ganger frem nye opplysninger under intervjuet, og jeg var da nøye med å stille oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde jeg ikke bare for å få ny informasjon, men fordi det i den sosiale settingen ble naturlig å gå videre på ting informantene var opptatt av, så lenge det var relevant sett ut i fra de faglige rammene for intervjuet (Se vedlegg 2 for intervjuguiden).

3.3.2 Prøveintervjuet

For å teste ut funksjonaliteten på spørsmålene jeg hadde utformet i intervjuguiden, så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju. Dette så jeg som hensiktsmessig for å sikre gyldigheten på spørsmålene og eventuelt avklare

vanskelige formuleringer og misforståelser i spørsmålene, og ikke minst i selve intervjusituasjonen. På denne måten fikk jeg også testet ut min egen rolle som intervjuleder og øvd meg på kontaktetablering i intervjusituasjonen, noe Kvale (1997) sier er en viktig del av intervjuprosessen. Det er i følge Dalen (2004) viktig med et prøveintervju for å prøve ut sin egen intervjuguide, men ikke minst for å teste ut seg selv i rollen som intervjuleder. Det er også viktig å se at det tekniske utstyret en skal benytte seg av fungerer. Som informant i prøveintervjuet var det viktig for meg å få tilgang til en førskolelærer som hadde arbeidet med barn, og også minoritetsspråklige barn tidligere. Fra før av hadde jeg en bekjent som var førskolelærer i en barnehage, og etter forespørsel fra meg, ble prøveintervjuet planlagt og gjennomført i starten av januar 2006.

Det å ha et prøveintervju var for meg både nødvendig og nyttig i mitt forskningsprosjekt. Under og etter gjennomføringen av prøveintervjuet fikk jeg mange nyttige tilbakemeldinger fra min informant. Jeg fikk blant annet hjelp til å gjøre enkelte av spørsmålene i intervjuguiden klarere og mer forståelige sett ut i fra en førskolelærers ståsted. I følge Dalen (2004) er det ikke uvanlig å justere og vurdere sentrale forhold ved både intervjuguiden og selve intervjusituasjonen etter prøveintervjuet.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter prøveintervjuet og en nøye gjennomgang og justering av intervjuguiden, var jeg klar til å gjennomføre selve intervjuene. Jeg hadde nå avtale med de fem førskolelærerne om tid og sted for gjennomføringen av intervjuene, og det hadde blitt informert om forhold og rettigheter rundt intervjusituasjonen.

Når intervjuene skulle gjennomføres ble avtalt med hver enkelt informant på telefon. Alle fem intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 20 januar-6 februar. Alle informantene valgte, etter eget ønske å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen sin, men da en av førskolelærerne var sykemeldt fra stillingen på det aktuelle

tidspunktet, ble ett av intervjuene gjennomført hjemme hos informanten. Det ble benyttet båndopptaker under intervjuene, noe som ikke bød på vanskeligheter.

3.3.4 Transkriberingsfasen

Før man starter på forskningsprosjektets analysefase, er det viktig å transkribere de innsamlede dataene. I følge Kvale (1997) er ikke transkripsjon bare en teknisk aktivitet, men også en fortolkningsprosess. I denne fasen er forskningspersonen selv en viktig og innflytelsesrik faktor. Informasjonen går fra muntlig til skriftlig nedtegnelse og en hver transkripsjon beveger seg altså mellom den muntlige og skriftlige konteksten. Dette innebærer en rekke beslutninger og vurderinger fra personen som utfører arbeidet.

Det er naturligvis viktig å etterstrebe en mest mulig korrekt gjengivelse av informasjonen som kommer frem i intervjuene, men da personen som utfører selve transkriberingen kanskje ser temaet ut i fra en annen kontekst enn intervjupersonen, er det alltid en viss fare for vanskeligheter med en nøyaktig og korrekt gjengivelse av informasjon. Dette er noe jeg har vært bevisst på under transkriberingsfasen i mitt eget arbeid og jeg har derfor i transkriberingen forsøkt å legge vekt på en så korrekt gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig. Ved hjelp av lydbåndopptakene fra intervjuene, nedtegnet jeg informasjonen. Transkriberingen var en omfattende og tidkrevende prosess, men viste seg i ettertid å gi verdifull informasjon som var til stor hjelp for min forståelse av emnet.

3.4 Analyse av datamaterialet

En viktig faktor i analyseprosessen er å kode det innsamlede datamaterialet. I kodingsprosessen skal råmaterialet samles og kategoriseres for å få en systematisk oversikt (Dalen 2004). Det har i relasjon til dette vært aktuelt for meg å benytte meg av dataprogrammet NUD*IST, som er et verktøy som kan hjelpe til å kode og organisere kvalitative data. Ved å legge intervjuene mine inn i programmet fikk jeg et

mer oversiktlig bilde av datamaterialet, noe som gjorde denne prosessen lettere. Dette programmet hjalp meg til å jobbe med å finne frem til ulike kategorier, underkategorier og forgreininger i materialet. Gjennom dette fikk jeg en økt forståelse for viktige elementer i datamaterialet mitt, og på denne måten fikk jeg et bra utgangspunkt for å starte kodingsprosessen. Jeg brukte også intervjuguiden som utgangspunkt og kodet materialet inn under disse temaene, for å finne ut hvor tyngden i materialet lå. Denne måten å fremstille intervjudata på kalles i følge Dalen (2004) for ”tematisering”. Meningsbærende og sentrale momenter i materialet blir lokalisert og kodet inn under visse hovedtemaer. Videre skal disse temaene beskrives og fortolkes. De områdene der det lå flest store og meningsfylte uttalelser fra informantene ble retningsstyrende i analyseringen av mine intervjudata.

Denne tilnærmingen kan ses på som en del av en mer selektiv koding, der det i følge Dalen (2004: 73) er et mål å: *”Samle alle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til det fenomenet som studeres.”* Underveis i denne kodingsprosessen ble hovedområdene i intervjuguiden noe modifisert og klargjort, etter å ha kartlagt hvor tyngden i materialet lå. I følge Dalen (2004) er det ikke uvanlig å oppdage nye kategorier, eller at man kan slå sammen tidligere kategorier, i analyseprosessen. Dette er også viktig på grunn av at forskeren ikke må bli for fastlåst i de allerede oppsatte kategoriene, da det kan oppstå nye og viktige elementer i lys av materialet. Informantenes opplevelser av de beskrivende fenomenene i denne oppgaven har jeg lagt stor vekt på gjennom hele forskningsprosessen. Til tross for at jeg ønsket å hente frem sentral informasjon innenfor temaer som jeg delvis hadde utarbeidet på forhånd, er det viktig for meg å poengtere at informantenes opplevelser og erfaringer med den sosiale lekens betydning for minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk, har vært det mest sentrale i denne oppgaven. Kvale (1997) sier det i en fenomenologisk tilnærming er viktig å ha åpenhet ovenfor informantenes opplevelser og legge vekt på presise gjengivelser av deres uttalelser og meninger.

3.5 Validitet og reliabilitet

Å sikre validitet gjennom hele forskningsprosessen er i følge Kvale (1997) av stor betydning. Det overordnede målet for å sikre god validitet er i følge Dalen (2004) at selve intervjuet er tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Denne oppgaven har to hovedmålsettinger: Å få tak i førskolelærernes tanker og refleksjoner rundt den sosiale lekens betydning for utvikling av norsk som andrespråk, å drøfte funn fra egen undersøkelse opp mot eksisterende empiri og teori. Da jeg i denne oppgaven har valgt å ta utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, vil validiteten i denne oppgaven dreie seg om hvorvidt jeg har vært i stand til å måle det jeg hadde tenkt, nemlig førskolelæreres tanker og erfaringer rundt hvordan sosial lek i barnehagen kan bidra til utvikling av norsk som andrespråk.

Validitet kan defineres som graden av korrekte slutninger, basert på resultatene fremvist av det innsamlede datagrunnlaget. Selve forskningsprosessen i seg selv og spesielle kjennetegn ved informantene, er også med på å sikre validitetsgrunnlaget (Vedeler 2000). I den kvantitative forskningstradisjonen opererer man i følge Cook og Cambell (i Lund 2002) med et generelt validitetssystem, der det er viktig at resultatene er statistisk signifikante, at slutningene har en høy grad av sikkerhet og at forskningsproblemets individer, situasjoner og tid må kunne generaliseres. Dette systemet er på mange måter uegnet for den kvalitative forskningstilnærmingen, da det her er andre betingelser som får betydning (Maxwell 1992).

I følge Maxwell (1992) har validitet vært et meget omdiskutert begrep. Det har blitt rettet kritikk fra de kvantitative forskningstradisjonene mot de kvalitative forskningstradisjonene om manglende redskaper til å måle validitet. Vedeler (2000) kommenterer denne kritikken og sier at det kvalitative forskningsparadigmet ikke er tuftet på teorier om sannsynlighetsberegninger i samme grad som i kvantitative tradisjoner, og at man må ta i bruk andre metoder for å reflektere over validiteten i kvalitative studier. Som et alternativ til de kvantitative validitetstypene, sier Cuba og Lincoln (i Vedeler 2000) at man i kvalitativ forskning kan prate om forskningens grader av troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

3.5.1 Validitet i kvalitativ forskning

Troverdighet er et viktig mål i kvalitativ forskning. Her er det viktig at undersøkelsen er utført på en slik måte at den skildrer menneskene og fenomenene i undersøkelsen på en sikker måte, slik at informantene kan kjenne seg igjen i beskrivelsene. Det ses i denne sammenheng på som viktig å tilbringe nok tid i den kulturen som skal beskrives og at man drøfter problemstillingene med andre fagpersoner (Vedeler 2000). I denne sammenheng er det viktig at oppgaven speiler det den har som problemstilling, nemlig førskolelæreres tanker og erfaringer rundt lekens betydning for utvikling av norsk som andrespråk, på en best mulig måte. Jeg har forsøkt å gjengi en troverdig og korrekt fremstilling av oppgavens problemstilling i denne oppgaven. Imidlertid har ikke dette vært like enkelt, da jeg i denne oppgaven har hatt en stram tidsramme og da jeg ikke hadde anledning til å tilbringe mye tid i forskningsfeltet. Jeg har også prøvd å skildre førskolelærernes opplevelser av den sosiale lekens betydning for utvikling av norsk som andrespråk på best mulig måte. Kvale (1997) sier imidlertid, at det i kvalitative intervjuundersøkelser gjerne er vanskelig å være objektiv, da det på mange måter "forhandles" om mening i intervjusituasjonen. Forhandlingen skjer gjennom den sosiale interaksjonen som oppstår i intervjuet. Det er likevel viktig å tilstrebe en høyest mulig grad av troverdighet i undersøkelsen.

Jeg kan også se nærmere på validitet i forhold grader av overførbarhet av mine forskningsresultater. Hvordan kan mine informanter være med på å generalisere eller overføre sentrale tanker og tilnærmelesmåter som kan være av verdi for andre, når de ikke kan sies å representere et tilfeldig utvalg i befolkningen? Da det i følge Vedeler (2000) er vanlig i kvantitativ forskning å relatere overførbarhet og generalisering til ulike populasjoner, vil dette i kvalitativ forskning, der en har et strategisk og kriteriebasert utvalg, by på vanskeligheter. I lys av et kriteriebasert utvalg er man imidlertid ikke interessert i å generalisere til populasjonen, slik man gjerne gjør i en kvantitativ tilnærming. Ved å ha en homogen informantgruppe, slik jeg har valgt i min masteroppgave, kan informantene skille seg ut på måter som gjør at de ikke alltid kan generaliseres til andre informantgrupper. Kvale (1997) sier

imidlertid at i det kvalitative forskningsintervjuet, er det mer vanlig å velge ut informantgrupper som ikke er tilfeldig utvalgt, men som representerer noe typisk ved et emne eller en populasjon. Her blir det viktig å hente ut de spesielle erfaringene, slik at de kan belyse et aktuelt tema, og at informasjonen som kommer frem i intervjuene kan ha overføringsverdi og være til hjelp og nytte for andre i lignende situasjoner.

Pålitelighet kan vi se i lys av reliabilitet og nøyaktighet av måleinstrumentet. Påliteligheten kan trues hvis forskeren har forberedt seg dårlig til undersøkelsen, hvis utvalget ikke er bra nok og hvis analyseringen av dataene i undersøkelsen ikke er gjort på en skikkelig måte (Vedeler 2000). For å måle det jeg ønsket å måle, var det for meg viktig å bruke tid på å utarbeide relevante spørsmål og temaer som kunne bidra til å svare på oppgavens problemstilling på best mulig måte, i intervjuguiden. Før jeg gjorde dette la jeg imidlertid stor vekt på å sette meg inn i oppgavens fagområder på best mulig måte, slik at intervjuguidens spørsmål hadde en solid teoretisk referanseramme. Gjennom å ta et prøveintervju fikk jeg tilpasset og strukturert spørsmålsformuleringene videre, noe som var et viktig ledd i å sikre at spørsmålene i min intervjuguide var relevante for det jeg ønsket å måle. I transkriberings- og analysefasen er sikring av validitet også et viktig faktum, ved å etterstrebe en så korrekt gjengivelse av informantenes utsagn som overhodet mulig. Intervjuguiden og prøveintervjuet er i følge Dalen (2004) med på å sikre validiteten.

Bekreftbarhet kan vi se i relasjon til begrepet objektivitet. Dette innebærer viktigheten av at undersøkelsen er tuftet på forskerens objektivitet og ikke subjektive meninger. For å tilstrebe en høy grad av bekreftbarhet er det viktig å ha et så nyansert og korrekt bilde av funnene i undersøkelsen som mulig. Undersøkelsen skal være tuftet på data og ikke på forskerens forutinntatte meninger. Da jeg i mitt prosjekt ikke hadde inngående kjennskap til områdene barnehage, minoritetsspråklige barn og lek på forhånd, kan dette være med på sikre en objektiv tilnærming. Imidlertid er det i kvalitativ forskning ofte vanskelig å være objektiv da intersubjektiviteten som skapes mellom partene i intervjusituasjonen kan få innvirkning på selve utfallet av

informasjonen i intervjuet (Kvale 1997). Det er likevel viktig å tilstrebe objektivitet gjennom alle stadiene i forskningsprosessen.

3.5.2 Validitet i forskerrollen

I kvalitativ forskning har forskeren selv en meget sentral rolle og påvirkningskraft. Dette kan også bety at forskeren kan komme til å fremstille og tolke informantenes uttalelser på måter de ikke kjenner seg igjen i. Jeg synes derfor det er viktig å være seg bevisst den makt og innflytelse en som forsker har i forhold til tolkning av resultatene i undersøkelsen og forsøke å se fenomenene ut i fra deres ståsted. I relasjon til dette har det i mitt masteroppgaveprosjekt vært viktig for meg å kontinuerlig være bevisst min egen førforståelse. Dette er imidlertid ikke alltid så lett, da det gjennom den intersubjektiviteten som etableres i intervjuet på mange måter er vanskelig å være objektiv (Kvale 1997). Imidlertid er det i følge Dalen (2004) viktig å være bevisst sin egen førforståelse og fortolkningsmakt gjennom forskningsprosessen. Dette er viktig for å sikre det man kan kalle tolkningsvaliditet. Dette samsvarer med en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesmåte.

3.6 Etske betraktninger

I følge Kvale (1997) er etske betraktninger ingen egen del av intervjuundersøkelsen, men noe som må foretas under hele forskningsprosessen. Noe som er helt essensielt i en kvalitativ forskningstilnærming er å sørge for å innhente informert og fritt samtykke fra de aktuelle partene i undersøkelsen, noe som innebærer at informanten skal bli informert om alt som angår hans deltakelse i prosjektet. Informantene har også rett til å avbryte forbindelsen til prosjektet under hele intervjuprosessen, uten at det skal få negative konsekvenser. Det er også viktig at de involverte parter får nødvendig informasjon om prosjektets målsetting, slik at de har en rimelig forståelse av forskningsfeltet og hensikten med forskningen. Kravet om konfidensialitet er et annet sentralt punkt innen forskningsetikk. I en kvalitativ tilnærming kommer en ofte nært innpå informantene, og det er viktig at informantene føler seg trygge på at

informasjonen de gir ut om seg selv og sine arbeidsforhold, blir behandlet i tråd med taushetsplikten (Dalen 2004). I følge Kvale (1997) er det også viktig å tenke gjennom hvilke konsekvenser studien kan ha for dem som deltar. I relasjon til dette har jeg i min oppgave vært opptatt av å ivareta den gruppen informantene skildrer, nemlig minoritetsspråklige barn, og deres situasjon i barnehagen. Mennesker fra minoriteter er i følge Dalen (2004) ekstra utsatt med hensyn til stigmatisering, da de tilhører en mindre gruppe i et større samfunn. Dette har jeg har vært oppmerksom på gjennom hele forskningsprosessen.

En annen ting jeg synes det er viktig å reflektere over, er i hvilken grad begrepene, mønstrene og modellene jeg har valgt å ta utgangspunkt i, kan bidra til å gi en økt forståelse for sosial lek i barnehagen og dens betydning minoritetsspråklige barns utvikling av norsk som andrespråk. Feltene minoritetsspråklighet og lek er store fagområder, og det har vært utfordrende og lærerikt for meg å sette meg inn i disse. I relasjon til dette synes jeg det er viktig å være bevisst på at det datamaterialet jeg velger å presentere i denne oppgaven, kan være med på å forme folks oppfatninger rundt denne tematikken.

4. Presentasjon av resultater og drøfting

De teoretiske referansene som beskrives i kapittel 2, gir rammene for presentasjon av resultater og drøfting av undersøkelsen. De empiriske funn i denne undersøkelsen gjelder i hovedsak for informantene selv og kan ikke ses på som overførbare i den betydning at dette gjelder alle førskolelærere i barnehager med minoritetsspråklige barn. Det er likevel mulig å anta at det er grunnlag for gjenkjennelse i de beskrivelsene som er gitt. I denne delen av oppgaven blir førskolelærernes refleksjoner og erfaringer rundt den sosiale lekens betydning for utvikling av norsk som andrespråk beskrevet, analysert og drøftet opp mot aktuell teori og empiri. Den sosiale lekens betydning for andrespråkutviklingen, betydningen av morsmålsstøtte for andrespråkutviklingen og hvordan barnehagen kan tilrettelegge og inkludere minoritetsspråklige barn i leken, er sentrale områder i denne delen av oppgaven. Til slutt følger et kapittel om førskolelærernes tanker rundt arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen og deres tanker om fremtiden.

Jeg vil starte hvert avsnitt under de respektive kapitlene med å presentere hovedfunnene relatert til de aktuelle temaene. Hvert avsnitt vil først bestå av presentasjon av funn fra undersøkelsen og vil bli belyst gjennom sitater fra informantene. Til slutt i hvert avsnitt vil funnene og informantenes uttalelser bli drøftet opp mot aktuell teori og empiri. Informantene "Anne", "Vera", "Monica", "Mari" og "Eva" ble beskrevet i metode delen (se avsnitt 3.2.1). Da informantene i denne oppgaven er valgt ut som et kriteriebasert utvalg, er deres funksjon først og fremst å belyse funnene på best mulig måte, gjennom aktuelle sitater. Sitatene blir her brukt for å fange opp det essensielle i materialet, samtidig som sitatene også kan gi gjenkjennelsesgrunnlag for andre i lignende situasjoner. Da målsettingen min med denne oppgaven er å sette fokus på sentrale områder innen arbeid med minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk i barnehagen, blir informantenes refleksjoner og uttalelser viktige for å sette fokus på denne tematikken.

4.1 Den sosiale lekens betydning for læring av norsk

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hvilke ferdigheter førskolelærerne tenker at de minoritetsspråklige barna må inneha for å kunne delta i den sosiale leken, samt hvordan de tror disse barnas språkutvikling kan bli påvirket i positiv forstand, gjennom deltakelse i den sosiale leken. Jeg skal også se på språklige og kommunikative utfordringer i den sosiale leken, samt til slutt se på roller og strategier de minoritetsspråklige barna kan få og benytte seg av i den sosiale leken. Presentasjonen av informantenes uttalelser og drøfting av dette emnet, skal samlet forsøke å gi svar på problemstillingen:

- *Hvordan kan sosial lek i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*

4.1.1 Hvilke språklige og kommunikative ferdigheter trenger de minoritetsspråklige barna i leken?

På spørsmål om hvilke språklige og kommunikative ferdigheter førskolelærerne tror de minoritetsspråklige barna trenger for å kunne delta i den sosiale leken, svarer informantene at det er viktig at barna behersker lekekodene. Anne forklarer hva hun legger i begrepet lekekoder på følgende måte:

”Altså det er vel de lekekodene da. Det der med å få spørre om å få delta i lek og sånn, det er helt grunnleggende. Og det går veldig mye på sosiale ferdigheter egentlig. De må kunne spørre om å få lov til å være med, de må kunne tilpasse seg de andre barna, å lese leken, og det er jo ofte det som er vanskelig, de må jo skjønne hva det handler om i leken.”

Informantene forklarer videre hva de legger i begrepet lekekoder og sier det menes ferdigheter i det å: Spørre om å få delta i leken, vite hvordan de skal gå inn i lek, tilpasse seg de andre barna, kunne lese leken, kunne ”late som”- begreper og ha turtakingsferdigheter. Det nevnes også at barna går ut og inn av roller og tid, noe som kan være utviklende for deres evne til å se utover her og nå- situasjonen. Dette refereres til som viktige kommunikative ferdigheter som de minoritetsspråklige barna må inneha for å komme inn i leken.

Det nevnes av informantene at de tror det kan være viktig for de minoritetsspråklige barna å ha en del norske ord i bunn, for å delta i den sosiale leken. Dette nevnes som viktig da det i leken kreves et utviklet verbalspråk for å kunne delta på det høye planet. Det sies likevel at hvis de minoritetsspråklige barna kjenner lekekodene og de kommunikative ferdighetene som kreves i dette samspillet, får de gjerne delta selv om de ikke har utviklet alle aldersadekvate språkferdigheter på andrespråket enda. Monica setter fokus på dette og sier blant annet:

"(...) Det å leke sammen med andre barn, det krever jo kommunikative ferdigheter og verbalt språk, for å delta på det ganske høye planet, hvor dem går ut og inn av roller og tid, så jeg tenker at dette krever ganske mange ferdigheter. Men det er klart at når du ikke har verbalt språk, så deltar du i leken på et litt annet nivå, du klarer jo ikke den høyeste, den type rollelek da, men samtidig ser vi jo at også disse barna er i positiv samlek med andre barn."

Informantene peker også på en annen viktig faktor. De sier at det er viktig å være oppmerksom på at de minoritetsspråklige barna som regel har kommunikative ferdigheter på sitt eget språk, men at de nå står ovenfor utfordringen med å lære disse ferdighetene på norsk. Vera sier følgende rundt dette:

"Altså de trenger jo dette å vite hvordan de skal gå inn i lek og spørre: Kan jeg få bli med? Og disse her, "late som" begrepene, men det kan dem jo på sitt eget språk, men de må jo på en måte kunne det på norsk også. Det er en ganske omfattende prosess rundt det der, men det er jo kjempeviktig. De må kunne inngangsporten til lek, det er viktig å lære."

Informantenes begrep: "Lekekoder", kan vi relatere til Garvey (1976) som peker på at det i den sosiale leken er viktig at det må være enighet mellom partene i leken om visse "kjøreregler", det vil si at det forutsetter en felles forståelse for lekens tema, handling og forløp.

Monica setter søkelyset på en annen viktig faktor i dette avsnittet. Det viser seg at noen minoritetsspråklige barn klarer å være i positiv sosial samlek med andre barn, uten å nødvendigvis ha et aldersadekvat andrespråk. Olofsson (1992) sier at det er viktig å være bevisst på at alle barn er forskjellige. Noen barn prøver seg frem og går gjerne rett inn i lek, mens andre er mer forsiktige, trekker seg og trenger hjelp og

støtte i forhold til dette. Det å inneha et velutviklet verbalspråk på andrespråket, eller slik informantene beskriver det: Å ha en del norske ord i bunn, er likevel på mange måter en stor fordel i den sosiale leken, da det i samsvar med Smilansky (1990) kreves et verbalt språk i stadig utvikling i den sosiale rolleleken, da leken skal progrediere og det hele tiden må settes ord på handlingen i leken.

Vera peker på at de minoritetsspråklige barna ofte har etablert språkferdigheter på morsmålet, men at de nå må lære disse på nytt på andrespråket. Dette er også i tråd med det Engen og Kulbrandstad (2002) sier om at andrespråklæringen har mange likhetstrekk med læring av morsmålet, og at barnet som regel har etablert sentrale språklige og kommunikative ferdigheter på morsmålet. Utfordringen blir at de nå må overføre og lære de samme ferdighetene på norsk.

Informantene er enige om at det kreves flere språklige og sosiale ferdigheter for å delta i den sosiale leken. Disse uttalelsene kan vi også se i lys av Lamer (2001) som sier at evne til lek er sentralt i barnets sosiale kompetanse, da det kreves at barna tolker lekesignalene i leken. Dette innebærer blant annet at de må ha ferdigheter i å skille lek fra ikke-lek, lytte, ha riktig mimikk, følge lekens tema og "manus", handle ut i fra rollene i leken og bytte på tur. Det stilles i barnegruppen flere sosiale krav for deltakelse i den sosiale leken. Disse kravene innebærer ofte forventninger om at barnet som vil inn i leken må mestre spesielle aktiviteter, leker, rolleleker, temaer og anvende spesielle gester og språkmønstre.

Å ha evne til å leke sosial lek og rollelek er en av hovedforutsetningene for å mestre det sosiale samspillet i barnehagen. Lekferdighetene blir svært viktige for å kunne delta i det sosiale samspillet, og barn som ikke innehar disse ferdighetene står i fare for å bli utestengt fra leken. Informantenes uttalelser kan vi også se i relasjon til rammeplan for barnehagen (2006: 15), der det er et utpreget mål at barna gjennom leken utvikler en sammensatt kompetanse:

"(...)Ved å late som, går barna inn i sin egen forestillingsverden, tar andres perspektiv og gir form til tanker og følelser. Gjennom utforskning og samtale om verden og fenomener skaffer de seg kunnskap og innsikt på mange områder."

4.1.2 Hvordan kan leken være til hjelp for språkutviklingen?

På spørsmål om hvilken betydning den sosiale leken kan få for utviklingen av språklige og kommunikative ferdigheter for de minoritetsspråklige barna i barnehagen sier Vera:

"Jeg ser veldig godt at de som kommer mer med i leken, de får en språkutvikling også. De som ikke greier så godt å komme inn, de får heller ikke tilsvarende den samme språkutviklingen. Så det er helt tydelig, jeg ser veldig godt det at leken, det å være deltagende i lek, er avgjørende."

Vera sier her på lik linje med de andre førskolelærerne på dette spørsmålet, at den sosiale leken har stor betydning. Læring av begreper og kommunikative ferdigheter, samt det å lære ulike roller, kunne leve seg inn i disse og bevege seg bort fra kontekst fremheves som sentralt. Det legges vekt på at dette har betydning for de minoritetsspråklige barnas språkutvikling. Vera sier hvilke ferdigheter som kan læres:

"Ved å delta i leken lærer du mye begreper, og du lærer så mye rundt kommunikative ferdigheter i leken, så du ikke kan lære på så veldig mange måter, på en så god måte."

Det nevnes også at de lærer denne "late som"- verdenen, det å kunne gå inn og ut av lek, samt det å leve seg inn i andres roller. Dette ses på som positivt for andrespråkutviklingen. Eva sier blant annet at:

" (...) Det går jo på det med at dem går ut i fantasien og snakker, og leker seg inn i andre roller."

Ser vi på det informantene sier om at barna lærer å "late som", "gå ut i fantasien", og "leke seg inn i andre roller," kan vi relatere disse uttalelsene til læring av det å sette seg inn i andres rolle og perspektiv, det å kunne se utenfor kontekst, samt evne til å abstrahere. I følge Vygotsky (1976) bidrar dette til å utvikle barnets språklige og kommunikative ferdigheter på et høyere kognitivt nivå. Han sier at da leken fordrer

evne til disse ferdighetene for å delta, og samtidig utvikler dem i leken, kan leken være med på å skape en proksimal sone for barnet. Dette fordi barnet alltid ligger et steg foran sitt aktuelle utviklingsnivå i leken, og at det å gå ut i fantasien og prøve ut ulike roller gir barnet en forberedelse på det ”virkelige livet” (se avsnitt 2.4.4).

Det informantene sier om at de har observert at de barna som kommer med i den sosiale leken, utvikler sine språklige og kommunikative ferdigheter på en god og positiv måte, samsvarer med hva Tabors (1997) sier om at kommunikasjonen på mange måter spiller en dobbel rolle i språktilegnelsesprosessen. Språket utvikles for å kunne kommunisere med de andre barna og de voksne i barnehagen, samtidig som denne utviklingen nettopp skjer i en kommunikativ kontekst. Informantenes uttalelser samsvarer også med Øzerk (1997a) og hans ”delaktighetshypotese”, der deltakelse i lek og uformell samhandling ses på som utviklende for læring av norsk som andrespråk.

4.1.3 Er noen typer lek spesielt krevende for minoritetsbarna?

På spørsmål om hvilken type lek førskolelærerne tror kan være mest krevende, språklig og kommunikativt, sier Mari blant annet følgende om dette temaet:

”Rolleleken er vanskeligere (...) Ja, du må jo forklare mye mer, og det går mye mer på begrepsforståelse, og det å kunne gå ut av sin egen rolle og inn i andres. Også er det noe med forskjeller i erfaringsbakgrunnene til de norske og flerkulturelle barna som er veldig stor. Det er vanskelig å finne temaer å leke ut.”

Alle informantene sier at rolleleken er den mest utfordrende leken for de minoritetsspråklige barna. Denne leken ses på som avansert, da det kreves at barna må prate sammen for å komme videre i leken, og for eksempel vite litt om roller i familier. De må også forklare mye mer, noe som krever forståelse av begreper. Det pekes også på at det å gå ut og inn av roller og tid er en avansert prosess som krever mange ferdigheter. Dette samsvarer med hva Vedeler (2001a) sier om at god rollelek forutsetter en viss grad av felles erfaringer og temakunnskap for at leken skal bevege

seg fremover. Grunnet forskjellig erfarings- og kulturbakgrunn kan dette by på utfordringer for de minoritetsspråklige barna i den sosiale leken.

Informantene sier at rolleleken krever at barna må forklare mye i leken og at det fordrer at de snakker mye sammen. Dette kan være krevende for barnet hvis verbalspråket ikke er tilstrekkelig utviklet på andrespråket. Disse uttalelsene kan vi se i relasjon til Smilansky (1990) og hennes forskning på sosial rollelek. Smilansky sier at den sosiale rolleleken er sterkt avhengig av verbaliseringer på høyt nivå der de verbale ytringene må kunne beskrive og forklare lekens tema, roller og forløp.

4.1.4 Hva kan være årsaker til at noen minoritetsspråklige barn ikke kommer inn i den sosiale leken?

På spørsmål om hvorfor minoritetsspråklige barn ikke kommer inn i den sosiale leken, nevnes vansker med begrepsforståelse og kommunikative ferdigheter som et viktig punkt. Vera sier blant annet:

"Jeg tror det er det at de ikke kan begreper og at de ikke kan kommunikative ferdigheter, de vet ikke hva de skal gjøre, de mangler mye."

Grunnet forskjellige kulturbakgrunner, kan de minoritetsspråklige barna ha en ulik temaforståelse i forhold til norske barn. Mari sier blant annet følgende om dette temaet:

"De har så forskjellige kulturer. De gjør så mye andre ting hjemme, i forhold til hva de norske barna gjør. De har kanskje ikke samme bursdagsfeiringer og de leker ikke med de samme tingene, de har ikke de samme lekene, de har ikke samme barne- TV og samme filmer, så det er liksom kulturen som blir så forskjellig."

Det nevnes også at det å ha manglende språkferdigheter på andrespråket, kan føre til vanskeligheter med å delta i den sosiale leken. Eva sier blant annet:

"Kommunikasjon er jo viktig for lek, rett og slett. Når dem mangler språket er det mye de ikke skjønner av det som foregår, og kanskje de andre barna blir utålmodige og foretrekker han som behersker."

Det kan altså være vanskelig for de minoritetsspråklige barna å delta i den sosiale leken hvis de ikke har utviklet alle begreper som er nødvendige for å forstå og lese leken. Dette samsvarer med hva Kibsgaard og Husby (2002) sier om at barn med et annet morsmål enn norsk, står i fare for å bli betraktere istedenfor deltakere i den sosiale leken. Det å ikke ha utviklet en god nok språkforståelse for å kunne delta på lekens høye sosiale nivå, ses på som det primære problemet. Dette understøttes også av Tabors (1997) som sier at minoritetsbarn som strever med å forstå det nye språket, kan risikere å bli holdt utenfor leken. Dette er en risiko, da barna som prater andrespråket kan misforstå minoritetsbarnets initiativ om å få bli med i leken. Samtidig er det også fare for at minoritetsbarna ikke forstår leken til de andre barna.

Det kan også bli utfordrende hvis de minoritetsspråklige barna ikke har utviklet kommunikative ferdigheter på andrespråket fullt ut enda, da det som nevnt i tidligere avsnitt kreves høy kommunikasjonskompetanse for å delta i den sosiale leken. Hvis de mangler vokabular, begreper og kommunikative ferdigheter kan de ha problemer med å delta i leken. Dette kan vi også se i lys av Rommetveit (1972) som fremhever viktigheten av at sender og mottaker i kommunikasjonshandlingen må ha etablert et felles forståelsesgrunnlag som base for kommunikasjon. For minoritetsspråklige barn som ikke har utviklet aldersadekvat kompetanse i norsk, kan det være vanskelig å forstå budskapet i lekens ”manus”, noe som kan utfordre det felles forståelsesgrunnlaget. Det nevnes av informantene at de minoritetsspråklige barna kan ha vansker med nettopp dette. Ser vi på Rommetveit (ibid) og hans sender-mottaker- modell, kan vi relatere dette til viktigheten av at sender og mottaker i kommunikasjonshandlingene har etablert en felles forståelse. Vansker her kan medføre brudd i kommunikasjonen mellom partene i den sosiale leken.

Går vi tilbake til det Eva sier om kommunikasjonens betydning for lekesamspillet, og det at de minoritetsspråklige barna kan risikere å bli utestengt hvis de ikke mestrer lekekodene, samsvarer denne uttalelsen med det Lamer (2001) sier om at barn som ikke mestrer de sentrale lekeferdighetene, kan stå i fare for å bli utestengt i den sosiale leken.

4.1.5 Får minoritetsspråklige barn bestemte roller i leken?

På spørsmål om minoritetsspråklige barn får bestemte roller i den sosiale leken, sier informantene at når de minoritetsspråklige barna er nye i barnehagen og gjerne ikke har utviklet aldersadekvat kompetanse i andrespråket enda, kan det hende at de får tildelt enkle roller som for eksempel hund eller baby, der det ikke kreves så mye språk for å delta. Det pekes også på at når den språklige kompetansen øker, kan de avansere i leken og få roller som krever mer avansert språkbruk. Monica svarer følgende på dette spørsmålet:

"(...)Hvis vi snakker om dem som har dårlig norsk språk, som ikke er aldersadekvat, så kan du se at de får lavstatusroller som hund og baby som ikke krever så mange språklige ferdigheter som det gjør for eksempel med å være pappa som skal på jobb, det krever litt mer."

Anne sier at når minoritetsbarna får økt språklig kompetanse, kan de også avansere og få "bedre" og mer statuspregede roller:

"Det er ganske typisk, i alle fall i starten når man leker rollelek, at de blir hunder. Eller baby, ikke sant. Og etter hvert som de blir større og flinkere språklig, så kan de avansere."

Informantenes uttalelser om at de minoritetsspråklige barna ofte får lavstatusroller i leken da de er nye i barnehagen og ikke har utviklet andrespråket fullstendig, kan vi relatere til det Rygvold (2001) sier om at barn som strever med språket kan ha vansker med rollelek og grunnet dette bli tildelt lavstatusroller i leken. Lavstatusrollene i leken kan bli tildelt, da de minoritetsspråklige barna kanskje ikke har tilegnet seg tilstrekkelige språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter på andrespråket, til å få innpass i lekens mer avanserte roller. Det er imidlertid, i følge informantene, viktig å være oppmerksom på at det her er store individuelle forskjeller blant de minoritetsspråklige barna.

4.1.6 Strategier for å få innpass i lek

På spørsmål om førskolelærerne har merket seg om de minoritetsspråklige barna i barnehagen bruker ulike strategier for å komme inn i den sosiale leken, sies det blant

annet at de minoritetsspråklige barna trenger hjelp og støtte fra de voksne og tar kontakt med dem, som en strategi for å komme inn i leken. Det kommer også frem at en del av barna observerer de andre barnas lek og gjerne leker parallelt med gruppen, før de kommer inn i lekefellesskapet. Monica sier:

”Jeg har erfaring med at de trenger veiledning fra voksne og at de tar kontakt med voksne for å få hjelp til å komme inn i leken (...) samtidig er det jo andre barn som er så lure at de observerer, at nå er det noen som leker eller imiterer dyr, kanskje det da er lurt å late som man er et dyr da. Det er mange som er veldig observante før dem går inn, og det er jo også en veldig bra strategi.”

I intervjuundersøkelsen kom det også frem blant flere av informantene at enkelte av de minoritetsspråklige barna i barnehagen benyttet seg av mer negative strategier for å prøve å få innpass i den sosiale leken, enten i form av verbal eller fysisk art. Det nevnes også at de prøver å tøyse seg inn. Anne sier:

”Det som, som regel skjer, er at de tøyser seg inn (...) Ja eller at de tar kontakt og da kan det ofte være negativ kontakt også.”

Videre nevnes det at de minoritetsspråklige barna kan oppleve å bli ekskludert i leken og at dette kan føles meget frustrerende for barnet. Eva svarer følgende på spørsmålet angående strategier for å få innpass i leken:

”Veldig ofte så ser vi at det kan være sånn negativ. Det ser vi når dem blir frustrert, og gjerne vil bli med, og så kan dem kanskje bli med litt, og så blir dem sendt ut igjen, fordi dem ikke er med på det som skal foregå. Så vi kan godt se dette, men det trenger ikke bare å ha med det å gjøre at dem blir ekskludert i leken, det kan ha med det at det er en stor frustrasjon å komme i en barnehage, der hele samspillet med barn og voksne foregår på norsk, så det er ingen som forstår det dem sier, så det er hele situasjonen som er frustrerende, så da kan vi oppleve en del negative strategier.”

En annen sentral faktor som nevnes av informantene, er at minoritetsbarna ikke er en homogen gruppe. Det pekes på av Vera at det er like store individuelle forskjeller på de minoritetsspråklige barna som på de norske barna, og at minoritetsspråklige barn som har gode sosiale og kommunikative ferdigheter kan komme inn i lek, på tross av manglende aldersadekvate språkferdigheter på andrespråket:

”Det er vel noen som bare er flinke til å være tilstede og gå rett inn i leken, akkurat som det er med andre barn, som med norske. At de går rett inn i lek, for de har dette i seg. De skjønner at de må observere først og så går de inn. Det er like stor forskjell på de tospråklige som det er på de andre. Noen går rett inn, selv om de nesten ikke har språk, så er de utrolige til bare å gå rett inn. Inne hos oss har vi en kjempeskjell på disse ungene. Noen hopper raskt inn og prøver, og andre holder seg på utsiden og trenger mye hjelp for å komme inn.”

Går vi tilbake til det Monica sier i starten av dette avsnittet, relatert til det at de minoritetsspråklige barna ofte henvender seg til voksne for å gå hjelp til å komme med i leken, samsvarer dette med Valvatne og Sandvik (2002). De sier at minoritetsspråklige barn i barnehagen gjerne tar kontakt med de voksne i starten da det kan føles skremmende å være ny i et miljø hvor det prates et annet språk, og at det da blir viktig at de voksne arbeider med å redusere barnets utrygghet.

Ser vi nærmere på det informantene sier om at de minoritetsspråklige barna observerer de andre barnas lek, leker parallelt og gjerne tøyser seg inn i leken, kan vi se dette i sammenheng med Kibsgaard (i Kibsgaard og Husby 2002) som viser til ulike måter minoritetsspråklige barn benytter seg av for å markere seg i sosial interaksjon med majoritetsspråklige barn. Hun sier blant annet at det ikke er uvanlig at minoritetsbarn later som de er med i leken, ved å imitere de andre barnas atferd og at de bruker humor og tøyser seg inn i leken ved å påkalle oppmerksomhet. Dette kan vi også relatere til Parten (i Vedeler 2001a) som fant frem til seks kategorier av sosial tilknytning i lek. I følge disse kategoriene er det vanlig at barnet i det andre stadiet er tilskuer til de andre barnas lek, og i det fjerde stadiet leker barnet parallell-lek nær de andre barna (se avsnitt 2.4.3). Jeg synes det er relevant å trekke paralleller til de minoritetsspråklige barna her, da de på mange måter må igjennom utviklingsstadiene i sosial lek på nytt, i lek på andrespråket.

Eva setter også i sin uttalelse fokus på flere viktige ting, blant annet at det å ikke få være med i leken, kan oppleves svært vanskelig. I følge Kibsgaard og Husby (2002) kan det for minoritetsspråklige barn som kommer til norske barnehager, der mesteparten av samspillet arter seg på norsk, oppleves svært frustrerende å ikke forstå hva som skjer rundt dem. Det er viktig at barnehagen er oppmerksom på dette.

Vera kommenterer at det er viktig å være oppmerksom på at alle barn er forskjellige, og at noen barn kommer lett inn i lek, mens andre trenger mye hjelp. Her understrekes det at de minoritetsspråklige barna er en uensartet gruppe og det er viktig å være oppmerksom på barnas individualitet. Veras uttalelser samsvarer med Wong Fillmore, (i Berggreen og Tenfjord 1999). Han gjorde en undersøkelse rundt andrespråklæring, der det kom frem at språklæring forekommer gjennom interaksjon mellom individuelle personlighetstrekk og strategibruk (se avsnitt 2.4.5).

Negativ strategibruk i den sosiale leken kan også ses i lys av mangler i den sosiale kompetansen, da det i dette kompetansebegrepet fordrer evne til positiv innstilling til samspill med andre barn, og evne til konstruktiv problemløsning der konflikter oppstår (Lamer 2001). I følge Rygvold (2001) kan negativ atferd også oppstå da det er vanskelig for barn som strever med språket å uttrykke seg og regulere atferden sin, da de mangler redskaper for dette. Dette kan være en kilde til stor frustrasjon for barnet. Det blir da viktig at barnehagen jobber med den språklige og sosiale kompetansen parallelt, for å motvirke negativ strategibruk.

4.2 Betydningen av morsmålsstøtte for andrespråklæring

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på om førskolelærerne har noen måter å kartlegge de minoritetsspråklige barnas språkferdigheter på, samt hvilke erfaringer de har med bruk av morsmål i leken. Morsmålsassistentens rolle blir også omhandlet. I denne oppgaven benyttes både termen morsmålsassistent og tospråklig assistent, da informantene har benyttet seg av begge stillingsbeskrivelsene. Både tospråklig assistent og morsmålsassistent ses ut i fra samme tilnærming, da de har samme funksjon i forhold til minoritetsspråklige barn i barnehagen.

Presentasjon av informantenes uttalelser og drøftingen i denne delen av oppgaven, skal samlet sett forsøke å gi svar på forskningsspørsmålet:

- *Hvordan kan morsmålsstøtte i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?*

4.2.1 Brukes det noe kartleggingsverktøy i barnehagen for å teste barnas språk på morsmål og norsk?

På spørsmål om førskolelærerne har noen måter å kartlegge de minoritetsspråklige barnas språklige ferdigheter på henholdsvis morsmålet eller andrespråket, blir morsmålsassistentene sett på som et viktig verktøy. Eva sier følgende om dette:

”Vi har jo enkelte tospråklige assistenter, og da bruker vi jo avdelingsmøtene, og da spør vi jo selvfølgelig hvordan barnet ligger an på morsmålet og på norsk.”

Foreldresamtaler med tolk og kartlegging ved hjelp av registreringsskjemaer er nevnt som de viktigste tilnærmingsmåtene. I tillegg nevnes det av informantene at bydelen er i en prosess rundt det med kartlegging av språkferdigheter. Vera sier dette om kartlegging av språkferdigheter:

”(...) Når det gjelder kartlegging i norsk er vi inne i en prosess nå hvor vi har starta opp med kartleggingsskjema for alle ungene og prøver å se begreper, preposisjoner og litt kommunikative ferdigheter, og ser litt på alt.”

Det nevnes også av informantene at et kartleggingsmaterieell kalt TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) er på trappene.

Det kommer også frem at førskolelærerne bruker seg selv som verktøy for å kartlegge språkferdighetene. Anne sier:

”(...) Det vi gjør iblant, og som vi har gjort ganske nylig også, er å ta med enkeltbarn, og leke og for eksempel peke i pekeboken og sånt, og så spørre litt og snakke litt og lete litt rundt disse tingene og prøve å finne ut av er det enkelte områder som de kan lite om, er det for eksempel farger, dyr, altså: ”Hva er det barnet kan lite om?”

Det informantene sier her, er at de bruker seg selv som observatører, og at de gjennom både mer systematisk kartlegging, ved hjelp av et kartleggingsskjema og ved mer uformell observasjon i lek, får en pekepinn på hvor barnet befinner seg i sin språklige utvikling. Det informantene legger vekt på her, samsvarer med rammeplanen for barnehager (2006) og dens målsetting om barnehagens innholds- og arbeidsmåter, der observasjon er nedfelt som et sentralt moment for å sikre at barna i

barnehagen drar nytte av og utvikler seg i det pedagogiske tilbudet barnehagen representerer. Dette samsvarer også med hva rammeplanen (2006: 20) sier om personalet i barnehagen og deres arbeid med språk og kommunikasjon. Det sies at for å oppnå målsettingen om dette, må de blant annet: *”Oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk.”*

De voksne i barnehagen kan altså være til hjelp og støtte for de minoritetsspråklige barna i barnehagen ved å være oppmerksom på barnets språknivå både på morsmålet, ved å samarbeide med de tospråklige assistentene, og ved selv å benytte seg av kartlegging og observasjon for å se hvordan barnet ligger an på norsk. På mange måter hjelper da kompetente voksne barnet til å nå sin neste potensielle utviklingssone. Her kan vi også trekke inn Bruner (i Garton 1992) og hans begrep ”scaffolding”, der barnet lærer i interaksjon med mer kompetente språkbrukere (se avsnitt 2.5.1).

Ifølge Hagtvatn (2004) er observasjon og kartlegging av barns utvikling på mange måter selve grunnlaget i alt pedagogisk arbeid. I barnehagen er det gode muligheter til å kartlegge barns språklige og sosiale ferdigheter, og dette kan få betydning for barnets utvikling på flere områder. Vedeler (2001a) fremhever også betydningen av de voksne i barnehagen, og deres rolle i å kunne bruke blant annet leken eller andre relevante situasjoner i barnehagen, som et observasjonsgrunnlag for å kunne optimalisere barnets videre læring og utvikling, både språklig og sosialt.

Eva viser i sin uttalelse til viktigheten av å samarbeide med morsmålsassistentene, da disse ofte sitter på mye kunnskap om hvordan de minoritetsspråklige barna ligger an på morsmålet. Dette samsvarer også med det Løken og Melkeraaen (1995) sier om at samarbeid her, er et meget viktig område i arbeid med minoritetsspråklige barn.

4.2.2 Erfaringer med bruk av morsmål i sosial lek

På spørsmål om hvilke erfaringer førskolelærerne har med bruk av morsmålet i leken, sier alle informantene at det foregår mest på norsk og at noe av årsaken til dette er at det er få barn fra samme nasjonalitet. En naturlig konsekvens av dette blir da at andrespråket på mange måter blir fellesnevneren som binder barna sammen, og at barnas morsmål da ikke blir så mye brukt i barnehagen. Vera sier blant annet på spørsmål om de veksler mye mellom norsk og morsmål i leken:

”Nei, jeg har faktisk ikke sett det så mye. Jeg har ikke hatt så mange fra samme språkgruppe, og da har det vært naturlig for dem å bruke norsk. Vi har sett noe annet på korttidsavdelingen, som har mange fra samme språkgruppe, for der er det litt annerledes. Der bruker de mye mer morsmål.”

Det nevnes av Eva at når de er flere sammen fra et land, brukes det mer morsmål.

”Det bruker de hvis de leker med en fra sitt eget land”. Hvis det er en der fra Vietnam så leker med en annen fra Vietnam, så kan jeg høre at de bruker morsmål.”

Det brukes i følge informantene lite morsmål i leken generelt på avdelingene og de veksler heller ikke mye mellom morsmål og norsk i leken, men bruker mer morsmål når de er sammen med barn fra samme språkregion. Det blir likevel også nevnt at på tross av at to fra samme språkgruppe er sammen i barnehagen, foregår mye av samspillet på norsk. Det sies at noe av grunnen til dette er nok at store deler av samspillet i barnehagen foregår på norsk, og at det kanskje blir naturlig for de minoritetsspråklige barna å forholde seg til det norske språket i lek og samhandling. I forhold til at det ofte er få barn fra samme språkgruppe og kanskje liten tilgang til morsmålsassistenter på avdelingene, blir det gjerne naturlig, selv for barn fra samme språkregion, å benytte seg av det språket som dominerer på avdelingen, nemlig norsk. På spørsmål på om de veksler mye mellom norsk og morsmål, sier Vera videre, at selv om de med samme morsmål ikke prater så mye morsmål sammen, er det jo heller ikke mange barn fra samme språkgruppe på avdelingen.

Som vist tidligere i denne oppgaven er barnets kompetanse på morsmålet, på mange måter til hjelp og støtte i utviklingen av norsk som andrespråk. Gjennom lek og samhandling har andrespråket gode forutsetninger for å utvikle seg. Vedeler (2001a) sier i relasjon til dette, noe vi kan se i lys av informantenes uttalelser, at det også er viktig at minoritetsbarna får muligheter til å leke rollelek på morsmålet, fordi dette vil gi barnet muligheter til å lære ferdigheter i det å løsrive seg fra kontekst. Denne ferdigheten er sentral og vil blant annet kunne lette lese- og skriveopplæringen. I relasjon til dette kan morsmålsassistenten i barnehagen få en viktig rolle i å stimulere til sosial lek på morsmålet, der dette er mulig, samtidig som assistenten kan være en hjelper og oversetter i lek på andrespråket.

4.2.3 Morsmålsassistentens rolle og funksjon

På spørsmål om hvilke oppgaver, samt hvilken rolle og funksjon morsmålsassistenten har og kan få for de minoritetsspråklige barna i barnehagen, nevnes flere viktige ting av informantene. Det sies at morsmålsassistenten er viktig, særlig i starten av barnehageperioden, for å gi trygghet til barnet og foreldrene. Morsmålsassistenten blir betraktet som en sentral person i målet om å stimulere barnets morsmål i barnehagen og det som ses på som positivt med morsmålsstøtten, er at det øvrige personalet kan få informasjon fra assistenten og få en pekepinn på hvordan barnet ligger an på morsmålet.

Det nevnes også at morsmålsassistenten kan hjelpe barnet med å forstå og tolke kulturelle koder. Informantene sier også at det er synd at tilbudet om morsmålsstøtte i barnehagen kuttes i en del bydeler. Mari sier følgende om morsmålsassistenten :

”En veldig viktig person. I forhold til for eksempel når barn begynner i barnehagen og ikke snakker norsk. Noen snakker jo da bedre enn andre, og hvor viktig det da er med en som snakker morsmålet, og ikke bare morsmålet, men kulturelle koder. Det er koder som ligger der som vi ikke er inne i, i det hele tatt, så det har vi jo sett har veldig stor betydning, spesielt i tilvenningsperioder da, men også gjennom hele året. Og det er også en person vi kan diskutere med å finne ut hvor godt morsmålet er. Hvis norsken er dårlig. Er morsmålet også dårlig da? Da bør man kanskje være bekymra, ikke sant, men hvis morsmålet er bra, da kan man slappe litt mer av, kanskje norsken kommer etter hvert (...) så jeg ser jo på morsmålsassistenten som en veldig viktig person, det er veldig synd at alle bydeler kutter i dette tilbudet.”

Det nevnes også videre at morsmålsassistenten kan være en brobygger mellom språk og kultur, men at det avhenger av om assistenten får kontakt med ungene. Anne sier:

”Det som jeg brenner veldig for da i forhold til tospråklige assistenter er at de skal være sammen med ungene (...) noen jobber sånn at de tar de barna ut mye som en egen enhet, og så blir det liksom noe som foregår helt på siden av alt det de andre driver med, og det synes ikke jeg er så bra da. Jeg vil helst at de tospråklige assistentene skal være på avdelingen og være med ungene og snakke tamilsk eller somalisk eller hva det måtte være med ungene i den settingen sammen med norske barn også, og på en måte være en brobygger mellom språk og mellom kulturer da.”

Informantene er enige om at morsmålsassistenten har flere viktige oppgaver, men at det er viktig å ikke være ukritisk til hvordan morsmålsassistenten benyttes som hjelp og støtte til de minoritetsspråklige barna. For at barnehagen og de minoritetsspråklige barna skal kunne dra nytte av morsmålsassistenten nevnes det som viktig at denne tilbringer tid sammen med barna. Det nevnes også at noen av morsmålsassistentene har manglende norskkunnskaper og liten tid til hvert enkelt barn som trenger morsmålsstøtte. Mari sier blant annet:

”Det har vært veldig variabelt tror jeg, og veldig variabelt hvilken nytte vi har hatt av tospråklige assistenter. Det er veldig avhengig av denne assistenten og om hun får kontakt med ungene. Vi har hatt en del negative erfaringer på at det har vært en del passive tospråklige assistenter og som egentlig har vært litt for dårlige i norsk til å formidle videre, da hva og hvordan ting er. Og så har de hatt så få timer.”

Informantene legger imidlertid vekt på at morsmålassistenten kan være en hjelper i selve kommunikasjonsprosessen mellom norske og minoritetsspråklige barn, og fungere som en klargjørende støtteperson i forhold til å forstå og tolke språklige og kulturelle koder. Anne illustrerer dette på følgende måte:

”Jeg synes de er kjempeviktige, det er helt avgjørende at de er der og hjelper ungene som ikke klarer å svitsje over til norsk, og hjelper dem med å forklare hva det snakkes om og hva de andre barna mener. For noen ganger kan jo også barn oppfatte barn som ikke snakker norsk som bestemte eller at de ødelegger noe eller noe sånt, og da kan de gå inn å forklare motivene og gå inn og på en måte hjelpe barna på å gjøre seg tydelige, og hjelpe barna til å forstå de andre barnets signaler, de koder jo.”

Informantene nevner også at det å være morsmålsassistent i flere ulike barnehager og på ulike avdelinger ikke alltid er like enkelt. At det i forskjellige barnehager stilles ulike forventninger til morsmålsassistenten og dens oppgaver og funksjon, nevnes som en utfordring. Anne sier følgende rundt morsmålsassistentens rolle:

”Det er litt av problemet, fordi vi er ikke veldig avklarte på det. Vi har jobba en del med det på huset, sånn at avdelingene seg i mellom er litt samkjørte, og vi prøver å veilede de tospråklige assistentene litt på tvers. Så vi har samarbeidsmøter og følger opp og sånn, slik at de også kan være med å påvirke jobben, mens andre barnehager har helt andre forventninger til de samme personene som jobber i mange barnehager ikke sant. Så det er ikke så lett for dem å gjøre en god jobb egentlig, når det er så ulike forventninger.”

Som vist i dette avsnittet peker informantene på at morsmålsassistenten er en sentral faktor i det å stimulere morsmålet til de minoritetsspråklige barna. Assistenten kan være til hjelp og støtte, både språklig og kulturelt. Dette samsvarer med hva Høigård (1999) sier om at morsmålsassistanse i barnehagen stimulerer morsmålet samtidig som barnet blir forberedt på hva som skal skje på norsk i barnehagen. Ser vi dette i lys av Rommetveit (1972) og hans sender-mottaker- modell, synes jeg det blir naturlig å trekke en parallell her. Dette ser jeg på som viktig da morsmålsassistenten kan få en klargjørende rolle i samhandlingen og kanskje bidra til å motvirke brudd i kommunikasjonen. På denne måten kan det kanskje legges til rette for en bedre felles

forståelse mellom de minoritetsspråklige barna i barnehagen, og barn og voksne som prater norsk.

Som vist (i avsnitt 2.3.2), legger blant annet Cummins vekt på at første- og andrespråket består av et felles underliggende kognitivt fundament. Sett ut i fra dette, kan førstespråkutviklingen og andrespråkutviklingen dra vekslers på hverandre. Stimulering av morsmålet, blant annet gjennom morsmålsassistentens rolle og funksjon, kan kanskje også bidra til å styrke denne gjensidigheten, gjennom å fokusere på stimulering av morsmålet, og samtidig være med på å klargjøre og forberede barnet på norskspråklige aktiviteter og oppgaver.

I tråd med hva informantene sier om at morsmålsassistenten gjennom sin rolle og funksjon for de minoritetsspråklige barna i barnehagen kan få en støtte og veiledningsfunksjon, kan vi også her trekke paralleller til begrepet "scaffolding". Morsmålsassistenten kan på mange måter utgjøre et språklig og sosialt "stillas" rundt barnets språklæring i barnehagen. Gjennom samhandling med mer kompetente språkbrukere, kan barnet få hjelp og støtte i sitt språklige "byggningsarbeid" og bli hjulpet videre i sin språkutvikling (jamfør avsnitt 2.5.1). Morsmålsassistenten kan også bidra til stimulering av en tospråklig utvikling som ikke går på bekostning av morsmålet, jamfør begrepet additiv tospråklighet, samt hjelpe barnet med å nå målet om trygg bruk av begge språkene, sett i lys av begrepet funksjonell tospråklighet.

Informantene sier at det stilles ulike forventninger til morsmålsassistentens rolle og funksjon i barnehagen og at dette kan skyldes at assistenten jobber ved flere ulike barnehager. Valvatne og Sandvik (2002) tar opp denne problematikken og sier det er viktig at barnehagen er oppmerksom på hvordan de vil bruke morsmålsassistenten, for å klargjøre målsettingen med arbeidet. De sier også at morsmålsassistenten gjerne blir tildelt få timer i flere barnehager og at det er mangel på morsmålsassistenter. Samlet sett kan dette føre til et noe uorganisert utgangspunkt for morsmålsstøtten i barnehagen, og det blir derfor viktig med et godt og klart samarbeid mellom morsmålsassistenten og barnehagen.

4.3 Tilrettelegging og inkludering i leken

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på hvordan det arbeides i barnehagen med å legge til rette for at minoritetsspråklige barn kan utvikle forståelse for ulike temaer og roller som de kan få behov for i den sosiale leken. Barnehagens tilnærming for å inkludere minoritetsspråklige barn som ikke kommer inn i lek, samt lekegruppens betydning for læring av norsk som andrespråk blir også omhandlet. Presentasjonen av informantenes uttalelser og drøfting, skal samlet sett forsøke å gi svar på forskningsspørsmålet:

- *Hvordan kan barnehagen legge til rette for at minoritetsspråklige barn blir inkludert i leken?*

4.3.1 Tilrettelegging for forståelse av temaer og roller i leken

Det blir stilt spørsmål om det arbeides i barnehagen med å legge til rette for at de minoritetsspråklige barna skal utvikle forståelse for ulike tema eller roller, som de trenger for å leke sosial lek, og om de har noen spesielle fremgangsmåter i barnehagen i forhold til dette. Informantene sier blant annet at det er viktig å stimulere til at barna får felles opplevelser, noe som kan fungere som et godt utgangspunkt for tema til samlek. På dette spørsmålet sier Vera:

”Ja, vi gjør vel det, for vi snakker veldig mye om felles opplevelser, det blir innmari viktig å tilrettelegge for det for et felles utgangspunkt for lek spesielt, og for språk.”

Bruk av eventyr nevnes av informantene som et gunstig virkemiddel for å lære å arbeide med roller og begrepsutvikling. Smågrupper settes sammen ut i fra barn som passer sammen og som kan dra nytte av hverandre. Etter å ha jobbet mye med eventyrets innhold brukes mye lek etterpå i den videre læringen. Vera sier også:

”Eventyr, det er det kjempealreit å bruke. Vi har opplevd veldig gode erfaringer med det. Vi bruker veldig mye smågrupper når vi jobber, det er en del av vår hverdag. Vi setter sammen grupper ut i fra unger som passer sammen. Har flere grupper med eventyret i forhold til de som er flerspråklige enn de som kan det fra før. Jobber med rollene i eventyret og begrepsutviklingen der. Tenker litt på hva dem kan lære av begreper når vi setter i gang og hva dem kan lære av ferdigheter, og vi leker mye. Bruker mye lek etterpå.”

Det nevnes også av informantene at ulike typer litteratur, visualisering, bruk av konkreter og forskjellige sanger, rim og regler er egnet som språkstimulerende tiltak og at det viser seg at disse tiltakene overføres til barnas lek og på mange måter fungerer som en fellesnevner i lek og samspillssituasjoner. Barnas interesser er også et viktig utgangspunkt i dette arbeidet, noe førskolelærerne fremhever som meget sentralt. Monica sier følgende om dette:

”Vi har jobba veldig mye med eventyr og litteratur, blant tiltakene våre nå i år. Det vi er opptatt av da, er å prøve å visualisere, og at vi bruker konkreter, både i form av bilder og også leker. Så vi prøver å illustrere. Sanger og rim og regler holder vi veldig mye på med også, det der med å få inn rytmen i språket er jo også en viktig del av språkutviklingen til unger, så det har vi jobba veldig mye med. Og mange typer litteratur, med mange forskjellige temaer og enkle billedbøker, som lar seg formidle til en hel gruppe, for det er jo veldig mange forskjellige behov i en gruppe, så det blir sånne tradisjonelle barnebøker egentlig. Vi ser at dette overføres til leken.”

I følge Anne arbeider de i barnehagen også med rolleleksforberedende aktiviteter i form av at de har ulike språkposer med forskjellige temaer. De jobber også direkte med konkreter for å stimulere til økt begrepsforståelse. På spørsmål om hva denne språkposen og temalæringen innebærer, svarer Anne:

”Det er ulike temaer vi har, nå sist var det ikke språkpose engang, da var det faktisk i forhold til rollelek. Så lekte vi med sånne dukkehus med forskjellige figurer inni, det var med baby, mamma og pappa, storebror og lillesøster, bestemor og bestefar og så kan man jobbe litt med ulike begreper (...) Og sånn seng og do og sånt som man har i hus. Hvilket rom kan være stue, hva er soverom, og så lærer dem litt om innhold i forhold til det.”

Det nevnes også av Eva at de morsmålsassistentene er viktige personer i forhold til det å kunne legge til rette for økt felles forståelse og interessegrunnlag rundt ulike temaer, som kan bidra til å bedre leke og språkferdighetene:

”Vi prøver å dra med de tospråklige assistentene, både det at dem lærer oss en sang, som hele avdelingen kan bruke, også gjøre det i forhold til tall, bokstaver, kroppsdelar og eventyr. Vi prøver å kjøre litt parallelt det vi har på avdelingen. Det får også den tospråklige assistenten bli med å legge til rette for.”

Informantenes uttalelser om at de legger stor vekt på begrepslæring gjennom at barna får erfare meningsinnholdet konkret, kan vi relatere til Hagtvet (2004) som sier at det er viktig at barnehagen bidrar til å utvikle begreper gjennom førstehåndserfaring, spesielt i forhold til barn med en annen kulturbakgrunn enn norsk. Ved å stimulere til felles aktiviteter både gjennom uformell og formell samhandling i barnehagen, kan barnehagen fungere som en støtte til deltakelse i leken. Denne støtten kan bidra til at de minoritetsspråklige barna får økt forståelse for lekens temaer og ”koder”.

Valvatne og Sandvik (2002) er også opptatt av denne tematikken og legger til at det er meget viktig for de minoritetsspråklige barna som skal lære seg andrespråket, å få mulighet til å forstå ord, uttrykk og begreper som brukes i leken, ikke bare for den språklige og kommunikative utviklingen, men i forhold til sosial integrering mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barna i barnehagen. Barnet som skal lære andrespråket bør også få allsidige erfaringer med å delta i samtaler utover her og nå, til å følge med på fortellinger og høytlesning og til å få være med i rollelek. Ved å bruke språket i mange sammenhenger gis andrespråklæringen et godt utgangspunkt.

4.3.2 Inkludering i leken

På spørsmål om førskolelærerne har en bevisst tilnærming til det å inkludere minoritetsspråklige barn som ikke kommer inn i sosial lek, kommer det frem at de voksne i barnehagen har et særskilt ansvar og at det blir viktig å finne de barna som ikke kommer inn i lek. Det nevnes også at grupper er godt egnet for observasjon og kartlegging av barnas språklige og sosiale ferdigheter. Mari sier blant annet:

”Ja, vi har særkontakter (...)Vi har fordelt barna oss voksne i mellom sånn at vi skal vite hver enkelt, at vi har vært gjennom våre barn i løpet av dagen. At vi vet at de har hatt en god dag og at de har lekt med noen, og at de har blitt snakket med(...)Ellers så har vi også onsdag og torsdag som er gruppedager, som vi deler opp barna ut i fra de barna med de spesielle behovene og ut i fra hvilke barn som har gode vennskap.”

Informantene er opptatt av den voksnes rolle i forhold til inkludering, samt at andre barn i barnehagen også kan fungere som støtte. Det at de voksne i barnehagen kan bli med inn i leken og hjelpe barnet nevnes også som sentralt. Eva legger vekt på dette:

”Da er det viktig at en voksenperson støtter og blir med inn i leken. Eller at vi tar med den ungen og så tenker vi ut en egnet lekekamerat, den ungen der er for eksempel veldig inkluderende, og så kan vi liksom ta dem med inn på det rommet her for eksempel, eller ta dem med ut på en liten tur.”

Det nevnes også som viktig å dele barna inn i mindre grupper og forsøke å se på sammensetningen, da de barna med spesielle behov innen språk og kommunikasjon kan profitere på en gruppesammensetning der de føler trygghet og samhørighet, men samtidig kan lære av mer kompetente språkbrukere. Vera sier følgende rundt dette:

”Ja, vi er ganske opptatt av hvilke barn som kan dra nytte av hverandre i disse smågruppene. Hvis vi tenker språk, så tenker vi på å finne en språkmodell som er god på språk og som kan fungere på en ålreit sosial måte i tillegg da, og litt av samme nivå. Du trekker inn en som er god i norsk, samtidig som er god på å inkludere. Et barn som kan hjelpe sammen med de voksne. Men vi er ganske bevisste på dette her hvem vi setter sammen.”

Anne sier også at assistenten kan være en viktig faktor i forhold til inkludering:

”(...) Også pleier vi da, hvis vi har tospråklige assistenter på det barnet, å involvere den personen.”

Informantene sier også at de gjerne forsøker å heve statusen til barn som ikke kommer inn i lek, ved å ta dem med på turer og danne egnede lekegrupper.

Som nevnt er informantene opptatt av å etablere egnede lekegrupper, da dette kan ha en positiv effekt på de minoritetsspråklige barnas læring av norsk som andrespråk,

samt styrke barnets sosiale kompetanse. Gjennom samhandling og kontakt med norskspråklige barn, har minoritetsspråklige barn gode muligheter til å lære norsk som andrespråk. Hvis de har vansker med å komme inn i lek, kan spesielt tilrettelagte lekegrupper være et godt incitament, som kan hjelpe minoritetsbarna med å bli videre sosialt inkludert i leken og i barnehagen (Kibsgaard og Husby 2002).

Som vist i dette avsnittet blir voksenrollen fremhevet som viktig for å inkludere de minoritetsspråklige barna som ikke kommer inn i lek. Dette samsvarer med Vedeler (2001a) som sier at personalet i barnehagen eller skolen kan forebygge at barn faller utenfor i leken. Minoritetsspråklige barn kan ha vanskeligheter med å forstå språket og begrepene i leken, samt det å "late som" og det å ta ulike roller. Den voksne kan gå inn i leken og hjelpe barnet med å tolke lekesignalene og kanskje også finne en rolle som er mer hensiktsmessig for barnet. Denne støtten kan bidra til inkludering i leken og en bedring av barnets lekeferdigheter.

Ser vi på det informantene sier om at de som voksne går inn i leken, og at de finner andre barn som kan hjelpe til med å inkludere minoritetsspråklige barn som har vansker med å komme inn i lek, kan vi her trekke paralleller til Vygotsky og den proksimale sones pedagogikk (se teoridel avsnitt 2.4.1). Ved at den voksne eller andre mer kompetente barn går inn i leken og gir hjelp og støtte, kan de på mange måter bidra til at de minoritetsspråklige barna utvikler en bedre språklig og sosial kompetanse som kan være en ressurs i læringen av norsk som andrespråk.

Voksnes involvering i barns lek er imidlertid et kontroversielt tema det er mange ulike oppfatninger om, da leken skal innebære spontanitet, frivillighet og frihet. Det har blitt hevdet at voksnes involvering kan virke forstyrrende og hindre nettopp dette (Bennet m.fl. 1997). Hagtvatn (2004) sier imidlertid at det er viktig at barn som har en forsinket eller avvikende utvikling, språklig eller sosialt, identifiseres tidlig og at det settes i gang pedagogiske og inkluderende tiltak. Ved hjelp av gunstig sammensatte lekegrupper, kan minoritetsspråklige barn som trenger hjelp og støtte få utviklet språklige og kommunikative ferdigheter på andrespråket videre. Sammen med støtte fra andre barn og voksne i den sosiale leken, kan inkluderingsmulighetene være store.

4.4 Perspektiver på barnehagehverdagen og fremtiden

Førskolelærernes tanker og erfaringer rundt arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, er en viktig del av denne oppgaven. I denne siste delen av presentasjon av funn og drøfting skal jeg se nærmere på hva førskolelærerne tenker om hverdagen i barnehagen i forhold til arbeidet med minoritetsspråklige. Jeg vil også gå inn å se på hvilke tanker de har om fremtiden, i relasjon til arbeid med minoritetsspråklige barn. Informasjonen i denne delen av oppgaven skal forsøke å sette fokus på forskningsspørsmålet:

- *Hvilke tanker har førskolelærerne om det daglige arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, og hva tenker de om fremtiden?*

4.4.1 Områder førskolelærerne føler de har tid til å jobbe med relatert til minoritetsspråklige barn

På spørsmål om det er områder førskolelærerne føler de har tid til å jobbe aktivt med i barnehagen relatert til minoritetsspråklige barns språk- og kommunikasjonssituasjon, nevnes blant annet det å bruke språket i rutinesituasjoner, samt det å prate mest mulig med de minoritetsspråklige barna i de situasjonene de er i. Informantene mener også at de daglige situasjonene i barnehagen er godt egnet til å trene på språk, og at de voksne er gode språkmodeller for de minoritetsspråklige barna her. Samlingsstunden er også en arena som kan være positiv for minoritetsbarnas læring av norsk som andrespråk. Monica sier:

”Det er gjennom hele hverdagen. Vi er opptatt av at vi skal være gode språkmodeller, at vi skal samtale med barna, ved matbordet for eksempel. At det blir en sånn hyggelig stund, der man prater sammen og prøver å få alle til å delta i en samtale og vi ser jo også under påkledning, at vi benevner hele veien hva vi gjør, det er liksom der vi hele tiden begynner, når barn ikke har mye norsk, så begynner vi der, med å benevne.”

Informantene uttalelser her kan vi se i lys av det Hagtvat (2004) og Vedeler (2001a) sier om at rutinesituasjoner og samlingsstunden er viktige incitament for

minoritetsspråklige barns læring av andrespråk. Det informantene sier om at de voksne er gode språkmodeller, samsvarer med det Garton (1992) sier om at de voksne kan være positive modeller for barn som er i en språklæringsprosess.

4.4.2 Områder førskolelærerne føler de ikke har tid til å jobbe med relatert til minoritetsspråklige barn

Informantene sier de skulle hatt mer tid til smågrupper, og bedre voksentetthet i barnehagen for bedre å kunne bruke tid og ressurser på de minoritetsspråklige barna i barnehagen. For mange barn med spesielle behov i forhold til antall voksne ses på som et problem og tar opp mye tid i barnehagen.

Det uttrykkes ønske om mer tid til smågrupper der det trenes bevisst på språk, det samme med lekegrupper. Mer tid til hvert enkelt barn ses på som den største utfordringen. Anita sier blant annet følgende rundt spørsmål om områder hun ikke har nok tid til å jobbe med i barnehagen relatert til minoritetsspråklige barn:

”Det ville være å jobbe enda mer i sånne smågrupper, med godt med voksentetthet, problemet er at vi ikke er nok voksne.”

Det informantene trekker frem, som hovedproblemet i arbeidet med de minoritetsspråklige barna, er mangel på tid og mangel på voksne. Dette samsvarer med avsnitt 2.5.1 i teorikapittelet, der det kommer frem at det kan være utfordrende for de voksne i barnehagen å være modeller og språklige ”stillas”. Dette kan være vanskelig når antall barn, tidskrevende rutiner, liten plass, for liten tid og manglende ressurser, kan være hindringer i dette viktige arbeidet.

4.4.3 Tanker om fremtiden

Førskolelærerne får til slutt spørsmål om hvilke tanker de har om fremtiden, relatert til arbeid med minoritetsspråklige barn i barnehagen og deres læring av norsk som andrespråk. Informantene sier de i fremtiden skulle hatt mer voksentetthet på avdelingene, og at de skulle fått muligheten til å få hjelpe de minoritetsspråklige barna enda mer med læring av norsk før skolestart. Det uttrykkes et stort ønske om å

gjøre mer enn tiden og ressursene tillater i barnehagen, knyttet til det å lære de minoritetsspråklige barna språklige og kommunikative ferdigheter som kan legge forholdene til rette for en videre positiv læring av norsk som andrespråk.

Informantene sier også at man burde gjøre noe med opptakssystemet til barnehagene, da det er uheldig at foreldre leverer barna i barnehagen ut i fra geografisk ståsted. Dette kan i følge informantene føre til homogene grupper og dårlig integrering mellom minoritetsspråklige og norske barn.

Det nevnes også at det er vanskelig å få tak i midler slik at barnehagen kan legge til rette for minoritetsspråklige barn. Store utfordringer tilknyttet barn med spesielle behov ses på som vanskelig, da dette tar opp mye tid og ressurser som allerede er knappe. Det ses på som negativt at midler til morsmålsassistenter forsvinner, da dette er en ressurs som er meget viktig for de minoritetsspråklige barnas språklige og sosiale utvikling. Det informantene sier om at manglende midler og ressurser kan hindre arbeidet i barnehagen, samsvarer med hva Kvistad og Søbstad (2005) sier om at barnehagen er sterkt avhengig av kommunal satsing. Manglende ressurser kan på mange måter bidra til å hindre en positiv utvikling på barnehagefeltet, selv om det også er viktig å legge til at de ansattes kompetanse i barnehagen og deres evne til å koordinere barnehagehverdagen, kanskje er den viktigste ressursen barnehagen har.

Det nevnes av informantene at det er viktig å legge til rette for felles opplevelser, slik at de minoritetsspråklige og norske barna får muligheter til å samhandle med hverandre. Vera sier følgende om fremtidsperspektivet:

"Jeg tenker at det er innmari viktig å legge til rette for felles opplevelser. Jeg tror det er kjempeviktig. Jeg tror det er viktig at ungene må forstå det samme. Før hadde alle samme Barne-tv, nå må vi gjøre noe dem kan ha sammen, og starte ut i fra det. Jeg tror det er kjempeviktig i fremtiden, mer enn noen gang."

Det Vera sier her, samsvarer med avsnitt 4.1.4 der det sies at forskjeller i kulturbakgrunn kan føre til ulik temaforståelse mellom barna og at dette kan føre til brudd i kommunikasjonen, jamfør Rommetveit (1972).

Informantene uttrykker likevel optimisme rundt det fremtidige arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen, på grunn av at personalet i bydelen har lært seg mye og er i stadig utvikling på det flerkulturelle området. Informantene sier det er viktig med gode holdninger til foreldre og barn. Det å møte dem med respekt er sentralt i arbeidet i barnehagen. Et viktig poeng er at de flerkulturelle barna ikke er en homogen gruppe, men like forskjellige som alle andre barn.

Viktigheten av å arbeide antirasistisk nevnes også som et sentralt område å fokusere på i barnehagen. Til slutt sier førskolelærerne at det er viktig å ha de minoritetsspråklige barnas identitet i fokus i barnehagen. Gjennom å vise respekt, anerkjennelse og interesse for barnas morsmål og kulturbakgrunn kan denne bli ivaretatt på best mulig måte. Samtidig ses det å støtte barnet videre i sin læring av norsk som andrespråk, som noe av det viktigste arbeidet førskolelærerne kan bidra med i forhold til minoritetsspråklige barn i barnehagen.

5. Avslutning

I denne siste delen av oppgaven blir oppgavens hovedfunn sammenfattat, og oppgaven blir sett nærmere på, i en spesialpedagogisk referanseramme.

5.1.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan sosial lek i barnehagen bidra til utvikling av norsk som andrespråk?* Da jeg ønsket å se læring av norsk som andrespråk i et helhetlig perspektiv, var det også naturlig for meg å se på hvilken betydning morsmålsstøtte hadde for andrespråkutviklingen, samt hvordan barnehagen kan inkludere minoritetsspråklige barn som ikke kommer inn i leken. Hva førskolelærerne tenker om det daglige arbeidet med minoritetsspråklige barn og hva de tenker om fremtiden, har også vært sentralt i denne oppgaven. For å belyse disse temaene i oppgaven, har jeg forsøkt å se førskolelærernes tanker og erfaringer opp mot relevant teori og empiri.

Som vist i denne oppgaven begynner minoritetsspråklige barn i Norge senere i barnehage, og tilbringer kortere tid der enn norskspråklige barn (Øzerk 1997a). Norsk barnehagebakgrunn ses på som et viktig incitament for minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk og som et positivt virkemiddel for å redusere akademiske forskjeller mellom minoritetsspråklige og norske barn i skolen. Gjennom uformelle lekesamspill med andre barn og gjennom mer strukturert språkstimulering på morsmål og på norsk, har barnets norskspråklige utvikling gode forutsetninger for å utvikle seg i barnehagen (Utdannings- og Forskningsdepartementets strategiplan, 2004-2009). I den forbindelse er det også viktig at barnets morsmål for støtte og stimulering, da barnets første- og andrespråk på mange måter kan fungere som språklig støtte for hverandre (Øzerk 1997c). Har barnet etablert språkferdigheter på morsmålet, kan disse ferdighetene være en ressurs i barnets videre læring av norsk (Engen og Kulbrandstad 2002). Morsmålsassistanse i barnehagen er her et virkemiddel som kan hjelpe til med språklig og sosial samhandling i barnehagen

(Valvatne og Sandvik 2002). Her kan også barnehagen fungere som en arena der andrespråket får utviklet seg. Barnet kan få hjelp og støtte i sin videre læring av norsk som andrespråk, gjennom lek og læring sammen med norske barn og voksne, samt barn og voksne som prater barnets morsmål (Vedeler 2001a og Hagtvatn 2004). Denne teorien samsvarer også mye med mine funn.

Førskolelærerne i denne intervjuundersøkelsen tillegger den sosiale leken i barnehagen stor vekt for de minoritetsspråklige barnas utvikling av norsk. Det sies at gjennom den sosiale leken lærer barnet ikke bare norske ord og begreper, men også ferdigheter i å løsrive seg fra kontekst, sette seg inn i andres rolle og en økende abstraksjonsevne. For å komme inn i lekesamspillet sier førskolelærerne imidlertid at det kreves forståelse for "lekekodene", det vil si evne til å skjønne lekens tema, roller og forløp. Det kommer i denne undersøkelsen frem at dette ikke alltid er like enkelt for de minoritetsspråklige barna. Da de har en annen kulturbakgrunn og kanskje ulik temaforståelse enn de norske barna i barnehagen, kan det være en utfordring å skjønne disse "kodene". Alle førskolelærerne sier at den sosiale rolleleken er mest utfordrende, da det i denne leken stilles store krav til språklige og kommunikative ferdigheter, samt felles forståelse for lekens "manus". Samtidig ses denne leken på som den mest utviklende for språkutviklingen, da barnets språk her er mer avansert enn det bruker til vanlig, og krever rolleforståelse, abstraksjon og evne til å se utover her og nå- situasjonen. For å komme inn i det sosiale lekesamspillet kommer det frem at minoritetsbarna på lik linje med andre barn, har ulike strategier for å komme inn i leken. Frustrasjon over å ikke forstå hva som skjer i det sosiale samspillet kan i følge førskolelærerne føre til at negative strategier tas i bruk. Andre strategier som for eksempel det å ta kontakt med voksne og å observere og imitere de andre barnas lek kan forekomme. Dette er vanlig da de minoritetsspråklige barna ikke har utviklet aldersadekvate ferdigheter på andrespråket enda. Førskolelærerne er opptatt av at det er store individuelle variasjoner mellom barnas strategier og at mens noen går rett inn i leken, selv med et "uferdig" andrespråk, har andre store problemer med å komme inn. Betydningen av morsmålsstøtte for utvikling av norsk som andrespråk, er også noe informantene er opptatt av. Gjennom samarbeid med morsmålsassistenten i

barnehagen kan personalet få en pekepinn på hvordan barnet ligger an på morsmålet. Det kommer også frem at morsmålsassistenten har en viktig rolle i barnehagen med det å oversette og klargjøre kommunikasjonen mellom minoritetsbarnet og de andre i barnehagen. Noen utfordringer ved å ha morsmålsassistent i barnehagen nevnes også. Informantene sier at det er viktig at morsmålsassistenten får kontakt med ungene, at de tilbringer nok tid sammen med barna og at de har gode norskkunnskaper. Det kommer frem i undersøkelsen at morsmålsassistenten ofte arbeider i flere barnehager og at det kan være vanskelig å forholde seg til så mye ulik informasjon. Barnehagens rolle som arena for læring av andrespråk er også et viktig tema i denne oppgaven. I den forbindelse sier førskolelærerne at de i barnehagen jobber aktivt med å legge til rette for at de minoritetsspråklige barna skal utvikle forståelse for ulike temaer og roller i den sosiale leken.

Førskolelærerne har også tilnærminger for å inkludere minoritetsspråklige barn som ikke kommer inn i den sosiale leken. Her bruker de blant annet seg selv som voksne, andre barn eller grupper for å forsøke å hjelpe og legge til rette for samhandling i leken. Til slutt i denne undersøkelsen følger et kapittel om førskolelærernes perspektiver på barnehagehverdagen og fremtiden. Informantene svarer her at de har god tid i barnehagen til å bruke daglige rutinesituasjoner til å trene på språk. De voksne prøver også å være gode språkmodeller. Informantene skulle ønske de hadde mer tid til hvert enkelt barn, bedre voksentetthet og generelt bedre tid til å arbeide med språk og lekegrupper knyttet til minoritetsspråklige barn. Helt til slutt sier informantene at hvis de hadde hatt muligheten til å legge mer til rette for disse barna, ville de forebygge mer før skolestart. Det uttrykkes ønsker om mer tid, ressurser og flere voksne i barnehagen. Informantene er imidlertid også optimistiske, da bydelen er i stadig utvikling på det flerkulturelle området.

5.1.2 Spesialpedagogiske refleksjoner

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp nedfelt i det spesialpedagogiske fagfeltet. Dette begrepet legger vekt på at opplæringen skal være tilpasset evnene og

forutsetningene til den enkelte elev og er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf (Tangen 2001). Dette prinsippet kan vi også se i lys av barnehagen. I rammeplanen for barnehager (2006:5) sies det at: *”Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som gir både utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå.”* Alle barn i barnehagen skal ha rett på tilpasset opplæring innenfor barnehagens daglige virksomhet. I følge (Vedeler 2001b) er begrepet tilpasset opplæring også i relasjon til likeverdig opplæring og inkludering. Alle barn i barnehagen skal i utgangspunktet inkluderes og få et pedagogisk opplæringstilbud i tråd med evner og behov. På mange måter er barnehagen i seg selv en forebyggende instans og gjennom sosialt fellesskap og lek er det en utstrakt målsetting i barnehagen å bruke disse virkemidlene til å gi hvert enkelt barn oppgaver og utfordringer som samsvarer med deres evner og behov.

Læring gjennom lek kan være med på å fremme barns utvikling, både språklig og sosialt. Da et fokus på læring gjennom lek er et viktig innholdsområde i barnehagen, kan leken få stor betydning som spesialpedagogisk verktøy (Helland 2004). I lys av dette har jeg i denne oppgaven vært opptatt av å hente ut hvilke tanker og erfaringer førskolelærere har med nettopp lekens betydning, og hvordan de minoritetsspråklige barna gjennom språklige og sosiale samspill i lek, kan få styrket sin kompetanse i norsk som andrespråk. Dette synes jeg det er viktig å sette fokus på, slik at lekens betydning i barnehagen kan bli fremhevet som et betydningsfullt verktøy for læring av andrespråk. Jeg håper at denne oppgaven kan være med på å sette fokus på lekens og barnehagens viktige rolle, i forhold til minoritetsspråklige barns læring av norsk.

Jeg har også lyst å trekke frem et annet viktig poeng. Gjennom den sosiale leken som kan gi økte språkferdigheter, kan de minoritetsspråklige barn bli ytterligere inkludert i barnehagen. Kanskje kan dette få positive ringvirkninger i forhold til overgangen mellom barnehage og skole, og gjøre norsk skolegang til en opplevelse av språklig og sosial mestring. Da det i spesialpedagogikken er et viktig mål å redusere ulikheter mellom mennesker og grupper og tilstrebe læring i et inkluderende perspektiv, ser jeg også på den sosiale lekens betydning i lys av disse viktige prinsippene. Samlet sett

synes jeg den sosiale leken, barna og de voksne i barnehagen og deres bidrag i form av hjelp, stimulering og støtte, utgjør en positiv ramme for minoritetsspråklige barn som har utfordringen med å lære seg norsk i barnehagen.

Det er i dag et økende fokus på barnehagen som pedagogisk og spesialpedagogisk institusjon, og dens betydning for minoritetsspråklige barns læring av norsk som andrespråk. Da det norske samfunnet i dag er preget av kulturelle strømninger, blir det stadig flere minoritetsspråklige barn som vokser opp i Norge. Jeg tror det da er viktig, mer enn noen gang, å sette fokus på barnehagens betydning for læring av norsk som andrespråk, gjennom sosial lek i barnehagen. Dette tror jeg er viktig da det viser seg at norsk barnehagebakgrunn kan ha positive ringvirkninger både for læring av norsk som andrespråk, og at dette kanskje kan bidra til å minske forskjellene mellom minoritetsspråklige barn og norske barn. Sist, men ikke minst er jeg opptatt av at den sosiale leken kan ses i et helhetlig perspektiv, der både andrespråket, morsmålet og den sosiale inkluderingen kan integreres. Informantenes uttalelser i denne intervjuundersøkelsen, samsvarer med aktuell teori og empiri på flere områder.

Håpet er at det som er presentert i denne oppgaven kan være et bidrag til å gi kunnskap og inspirasjon til de som arbeider eller kommer til å arbeide med minoritetsspråklige barn i barnehagen. Målet med denne oppgaven er også at lekens betydning som spesialpedagogisk verktøy, og barnehagens viktige rolle som en arena for tidlig språkintervensjon blir fremhevet.

Kildeliste

- Baker, C (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Bennett, N, Wood, L & Rogers, S (1997): *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press
- Berggreen, H og Tenfjord, K (1999): *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dalen, M (2004): *Intervju som forskningsmetode-En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, T-O og Kulbrandstad, L-A (2002): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1.mars 2006 med hjemmel i lov 17 juni 2005 nr 64 om barnehager (barnehageloven §2, annet ledd). URL: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/lover/070021-200002/dok-bu.html>. Lest dato: 03.04.2006
- Garton, A..F (1992): *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Garvey, C (1976): Some properties of social play, I: Bruner, J.S, Jolly, A & Sylva, K: *Play*. New York: Basic Books Publishers
- Hagtvet E B (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Helland, S (2004): Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen, I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelsens Forlag
- Holme, L. M og Solvang, B. K (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO
- Hylland Eriksen T, og Arntsen Sørheim T, (2003): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Høigård, A (1999): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Stavanger. Tano Aschehoug
- Kibsgaard, S og Husby, O (2002): *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvistad, K og Søbstad, F (2005): *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag

-
- Lamer, K (2001): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lillemyr, O. F (2001): *Lek på alvor.* Oslo: Universitetsforlaget
- Lov om barnehager (barnehageloven). Lov av 5 mai 1995 nr 19, om barnehager mv m/endringer sist ved lov av 17.06 2005. URL: <http://www.lovdata.no/egi-wift/wiftldrens?/usr/www/lovdata/all/hl/-20050617-064> html. Lest dato: 17.03.2006
- Lund, T (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer, I: Lund, T (red): *Innføring i forskningsmetodologi.* Unibubforlag: Oslo
- Løken, A og Melkeraaen, Å (1995): *Språkstimulering med flerspråklige barn i barnehage og 6-årstilbud.* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Matre, S og Maagerø, E (2003): Når barn erobrer språket: Ulike perspektiv på barns språkutvikling, I: *Forskningsserien/Høgskolen i Agder; nr 41.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Maxwell, J. A (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research, I: *Kopisamling 1439: SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.* Oslo: Universitetet i Oslo
- Mjelve, Øygarden, A (1996): "Hør på maken". *Tospråklig assistanse i barnehagen.* Oslo: Barne og Familiedepartementet. Publikasjonskode: Q-0928
- NOU 1995: 12: *Barnehager og tilbud til 6-åringer i skolen.* URL: http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/nou/014005-020001/hov009-nn.html Lest dato: 08.11.2005
- Olofsson Knutsdotter, B (1992): *I lekens verden.* Oslo: Pedagogisk forum
- Rommetveit, R (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolinivistikk.* Oslo: Universitetsforlaget
- Rundskriv Q-04/2004: *Tilskudd for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder.* URL: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/004051-250018/dok-bu.html> Lest dato: 17.03.2006
- Rygvdold, A-L (2001): Språkvansker hos barn, I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Sand, T (1997): Etniske minoriteter i det norske samfunnet, I: Sand, T (red): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* Oslo: Cappelens akademiske forlag
- Smilansky, S (1990): Sociodramatic Play: Its Relevance to Behavior and Achievement in School, I: Klugman, E & Smilansky, S (red): *Children`s Play and Learning. Perspectives and Policy implications.* New York: Teachers College Press
- Soria Moria-erklæringen: Kunnskapsløftet. URL: http://odin.dep.no/smk/norsk/regjeringen/om_regjeringen/001001-990342/hov000-nn Lest dato: 17.03.2006

-
- Strauss, A & Corbin, J (1998): *Basics of Qualitative Research*. California: Sage publications
- Tabors, P. O (1997): *One child, two languages. A guide for preschool educators of children learning english as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tangen, R (2001): Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning, I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Thurmann-Moe, A-C (1996): Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori, I: Bråten, I: *Vygotsky i pedagogikken*. Fredrikstad: Cappelen Akademisk Forlag
- Udannings- og Forskningsdepartementet. Strategiplan: *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. URL: http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/045071-120010/dok-bn.html. Lest dato: 17.03.2006
- Valvatne, H og Sandvik, M (2002): *Barn, språk og kultur*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Vedeler, L (1987): *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vedeler, L. (2001a): *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Vedeler, L (2001b): Barnehagen og tilpasset opplæring, I: Befring, E og Tangen, R (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag
- Vedeler, L (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Vygotsky, L. S (1976): Play and its role in the mental development of the child, I: Bruner J. S Jolly, A & Sylva, K: *Play*. New York: Basic Books Publishers
- Vygotsky L. S (1978): *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harward College
- Vygotsky L. S (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Wood, E & Attfield, J (2005): *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, Sage publications
- Wormnæs, O (2005): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk, I: *Kopisamling 1439: SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Øzerk, K. Z (1992): *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris Forlag
- Øzerk, K. Z (1997a): Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling, I: Sand, T (red): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelens akademiske forlag
- Øzerk, K. Z (1997b): Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet, I: Sand, T (red): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelens akademiske forlag

Øzerk, K. Z (1997c): En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter, I: Sand, T: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelens akademiske forlag

Vedlegg

Informasjonsbrev (Vedlegg 1)

Universitetet i Oslo:

10.01.2006

Informasjon i forbindelse med intervju.

Jeg viser til tidligere telefonsamtaler og takker for at du kunne tenke deg å være informant i min masteroppgave. For at du skal være godt informert om prosjektets formål og fremgangsmåte ønsker jeg å gi deg litt ytterligere informasjon.

Formål med prosjektet

Jeg ønsker å se på minoritetsspråklige barns språk og kommunikasjonssituasjon i barnehagen, og hvordan leken i barnehagen, med fokus på sosial lek og samlek, kan være til hjelp når minoritetsspråklige barn skal tilegne seg språklige og kommunikative ferdigheter. Jeg ønsker å fokusere på hvordan disse barna gjennom lek og samhandling kan lære seg norsk som andrespråk. Gjennom hele min spesialpedagogiske utdanning har jeg vært opptatt av hvordan språk og kommunikasjon har betydning for førskolebarns sosialisering og utvikling, og jeg er i denne forbindelse særlig opptatt av at minoritetsspråklige barn får muligheten til å delta i kommunikative samspill, for å oppnå en best mulig inkludering av denne barnegruppen. I den sammenheng har jeg som formål å se på hvilke tanker og erfaringer førskolelærere i barnehager med minoritetsspråklige barn har, angående lekens betydning for språk og kommunikasjonskompetansen til denne barnegruppen. Jeg tenker at dine erfaringer som førskolelærer rundt dette temaet, er verdifulle og kan være til hjelp for andre som til daglig jobber med minoritetsspråklige barn og er opptatt av inkludering, språklig og sosialt.

Beskrivelse av fremgangsmåte

Som tidligere nevnt, vil jeg benytte meg av intervju som metode for å innhente informasjon. Jeg tenker å intervju fem førskolelærere som jobber i barnehager med

minoritetsspråklige barn. Intervjuet er frivillig, og man kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. Intervjuet vil ta ca en times tid og vil bli tatt opp på lydbånd ved hjelp av diktafon. Jeg har valgt å bruke lydbånd, for å kunne gjengi den informasjonen som kommer frem i intervjuet så nøyaktig som mulig. Etter intervjuet vil jeg gå igjennom lydbåndet og nedtegne den informasjonen som kommer frem. Informasjonen er en del av oppgavens resultatdel, der problemstillingen i oppgaven blir drøftet opp mot det som kommer frem hos informantene og i teori.

Konfidensialitet og anonymisering

Jeg gjør oppmerksom på at ingen andre enn jeg vil lytte til båndet, og at det vil bli slettet når informasjonen er nedtegnet. Jeg gjør også oppmerksom på at jeg har taushetsplikt. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og oppbevares utilgjengelig for andre. Personlige opplysninger vil bli anonymisert, slik at de ikke er mulige å gjenkjenne i oppgaven. Personlig informasjon vil heller ikke bli lagret på lydbåndet eller PC.

Relevante opplysninger om prosjektet

Jeg har fått tildelt en veileder som heter Ellen B. Ruud. Ruud er doktorgradstipendiat ved institutt for spesialpedagogikk. Veilederen hjelper meg med aktuelle problemstillinger i oppgaven, frem til den skal leveres 01.06.06. Veilederen vil ikke få tilgang til personlige opplysninger, og har også taushetsplikt. Intervjuene vil foregå i slutten av januar og i begynnelsen av februar. For å teste ut kvaliteten på spørsmålene mine, blir det også foretatt et prøveintervju, før intervjuene starter. Mitt studiested er Universitetet i Oslo, Helga Engs Hus, Postboks 1116 Blindern. Har du noen spørsmål til prosjektet er det bare å ta kontakt med meg på tlf: 99227625 eller sende meg en mail: marte_haakonsen@hotmail.com. Ser frem til å møte deg.

Med vennlig hilsen

Marte Håkonsen

Intervjuguide (Vedlegg 2)

Innledende samtale med informanten

- Presentasjon av meg selv og hvorfor jeg ønsker å gjøre undersøkelsen.
- Informere om rettighetene til informanten.
- Informere om bruk av lydbåndopptak og begrunne dette.
- Redegjøre for anonymitet. Sørge for trygg og sikker åpning av intervjuet.

1. Informasjon om barna, førskolelærerne, avdelingen og barnegruppen

- Hvilken utdannelse har du?
- Hvilken alder har du?
- Hvilken erfaringsbakgrunn har du relatert til arbeid med barn i barnehage?
- Hvor mange barn er det på din avdeling?
- Hvilken aldersgruppe er barna på avdelingen din?
- Hvor mange barn har minoritetsspråklig bakgrunn ved avdelingen din?
- Hvor mange og hvilke nasjonaliteter er til stede på din avdeling?
- Hvilke yrkesgrupper arbeider på avdelingen din?

2. Språk- og kommunikasjonskompetanse i sosial lek

Forskningsspørsmål: Hvilken betydning har den sosiale leken for minoritetsspråklige barns språklige og kommunikative kompetanse?

- Hvordan er miljøet i barnegruppen din?
- Har du erfart noe om hvilke språklige og kommunikative ferdigheter som de minoritetsspråklige barna trenger for å delta i sosial lek?
- På hvilken måte kan deltakelse i sosial lek være til hjelp for minoritetsspråklige barns språkutvikling?
- I din erfaring, hvilke typer av lek har du observert at de minoritetsspråklige barna leker mest, og eventuelt hvorfor?
- Har du merket deg hvem minoritetsspråklige barn oftest foretrekker som lekepartnere?
- Har du erfaring med at noen typer av lek er spesielt krevende språklig sett for minoritetsspråklige barn? I så fall, hvorfor?
- Hva tror du er årsaken til at noen minoritetsspråklige barn ikke kommer inn i den sosiale leken?
- Opplever du at det forekommer erting/mobbing av minoritetsspråklige barn grunnet manglende språkmestring?
- Har du observert om minoritetsspråklige barn får bestemte roller i den sosiale leken?
- Har du erfart at minoritetsspråklige barn som ikke har utviklet språket fullstendig, bruker ulike strategier for å komme inn i leken?
- Har du merket deg noen forskjeller i de minoritetsspråklige barnas språkbruk ved ulike typer lek?

3. Morsmålets betydning

Forskningsspørsmål: Hvilken betydning har morsmålet for minoritetsspråklige barns språklige og kommunikative utvikling?

- Bruker dere noe kartleggingsverktøy for å teste de minoritetsspråklige barnas språk, på morsmål eller norsk?
- Bruker de minoritetsspråklige barna morsmålet sitt i leken?
- Hvilke erfaringer har du med at de bruker morsmålet i den sosiale leken?
- Opplever du at de veksler mye mellom morsmålet og norsk i leken?
- Bruker dere morsmålsassistent i leken? Hvis Ja: Hvilke oppgaver har morsmålsassistenten og hvor mye jobber den?
- Hvilken funksjon tror du morsmålsassistenten kan få i den sosiale leken?
- Opplever du at barn fra samme nasjonalitet leker rollepreget lek sammen?

4. Pedagogisk tilrettelegging

Forskningsspørsmål: Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for minoritetsspråklige barns utvikling av språk- og kommunikasjonskompetanse i den sosiale leken?

- Arbeider dere i barnehagen med å legge til rette for at minoritetsspråklige barn skal utvikle forståelse for ulike temaer eller roller i den sosiale leken?
- Har dere noen tilnærming i barnehagen for å inkludere minoritetsspråklige barn som ikke kommer inn i lek?
- Hvordan kan voksenstøtte og eventuelt støtte fra andre barn, være til hjelp?

- Ser du noen forskjeller i språkbruken til minoritetsspråklige barn ved lek med vokseninvolvering kontra lek med jevnaldrende?
- Deler dere barna på avdelingen inn i ulike lekegrupper?
- Hvilken betydning tror du lekegruppen har for de minoritetsspråklige barnas språklige og kommunikative utvikling?
- Hvor mye involverer de voksne seg i barnas lek på avdelingen?
- Er det noen områder innen minoritetsspråklige barns språk og kommunikasjon, som du føler du får jobbe aktivt og mye med i barnehagen?
- Er det noen områder du synes det er vanskelig å få gjort noe med, og skulle ønske du fikk mer tid til?
- Hvilke tanker har du om fremtiden i forhold til minoritetsspråklige barn og deres språk og kommunikasjonssituasjon i barnehagen?

5. Avslutning

- Er minoritetsspråklige barn og lekens betydning for språket, noe du har vært opptatt av tidligere?
- Er det noe som du er opptatt av som ikke har kommet frem i det vi nå har snakket om?
- Takker for velvillighet i forhold til tiden dette har tatt. Jeg har fått masse nyttig informasjon som kan komme til nytte i det videre arbeidet med minoritetsspråklige barn og lekens betydning for deres språk og kommunikasjon.